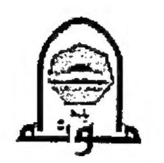


جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

تقييم البرنامج التدريبي لمعلمي التربية الاجتماعية الجدد للمرحلة الأساسية العليا في جنوب الأردن

إعداد الطالبة

رجاء حمزة رضوان

إشراف

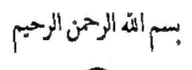
الدكتور عبدالله عزام الجراح

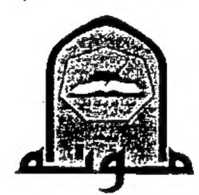
رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في المنـاهج والأساليب قسم المنـاهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2005





MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

إجازة رسالة جامعية

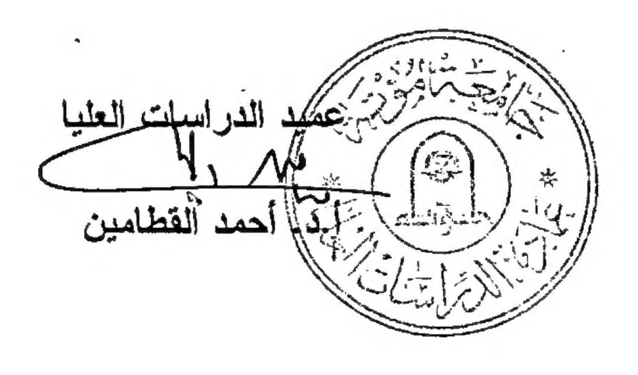
تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة رجاء حمزه رضوان الموسومة بـــ:

تقييم البرنامج التدريبي لمعلمي الاجتماعية الجدد للمرحلة الأساسية العليا في جنوب الأردن

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والأساليب.

القسم: المناهج والتدريس.

	التوقيع	التاريخ	
د. عبدالله الجراح		2005/8/23	مشرفاً ورئيسا
أ.د. اخليف الطراونة		2005/8/23	عضواً
د. صالح الرواضية		2005/8/23	عضواً
د. محمود بني خلف		2005/8/23	عضواً



عميد الدراسات العليا
أ.د. أحمد القطامين

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى والديّ العزيزين أطال الله في عمريهما، إلى زهرة حياتي وفاء، إلى أخواتي وأخواني، أهدي ثمرة هذا الجهد العلمي المتواضع.

رجاء حمزة رضوان

الشكر والتقدير

كل الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى الذي وفقني وأنعم علي بإنجاز هذا الجهد العلمي المتواضع، وإخراجه إلى حيز الوجود.

ولا يسعني إلاّ أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى حضرة الدكتور الفاضل عبد الله عزام الجراح، الذي تكرم بالإشراف على دراستي هذه وأعانني على إنجازها بما قدمه من نصح وإرشاد وتوجيه، خلال فترة إعداد هذه الرسالة، وما قدمه من ملاحظات قيمة هادفة كان لها الأثر الأكبر في إخراج هذا العمل بأفضل صورة ممكنة، جزاه الله كل خير.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة المتمثلة: بالأستاذ الدكتور خليف الطراونة، والدكتور صالح الرواضية، والدكتور محمود بني خلف، لتفضلهم بقبول عضوية مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بوافر الشكر للدكتور صبري الطراونة على ما قدمه من النصح والملاحظات والتي كانت على درجة من الأهمية، فكل التقدير والامتنان له.

ولا يفوتني أن أشكر الأستاذ ذيب الطراونة والدكتور يوسف الطراونة في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك على تسهيل مهمتي في تحكيم فقرات الاستبانة وتوزيع الاستبانات والحصول على المعلومات الخاصة بهذه الرسالة.

كما وأشكر جميع من ساهم في إنجاز هذه الرسالة بهذه الصورة.

رجاء حمزة رضوان

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

تقييم البرنامج التدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية الجدد للمرحلة الأساسية العليا في جنوب الأردن

رجاء حمزة فضل رضوان

جامعة مؤتة، 2005

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم البرنامج التدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في جنوب الأردن، وبالتحديد فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظات الجنوب كما يراها كل من المعلمين والمشرفين التربويين؟
2. ما تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية الجدد لأهمية الحاجات التدريبية؟
3. ما درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا، في مديريات محافظات الجنوب من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية؟
4. هل تختلف درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديريات الجنوب باختلاف المقوم (المعلّمين، والمشرفين)، وباختلاف النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والتخصص.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

1. عدم مراعاة البرنامج لحاجات معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظات مديريات الجنوب من وجهة نظرهم.
2. مراعاة البرنامج لحاجات معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظات مديريات الجنوب من وجهة نظر مشرفيهم.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الحاجات التدريبية تعزى لجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وتخصصه، أو التفاعل بينهما.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية بحيث تصمم لتلبي الحاجات الفعلية للمعلمين.

Abstract

An Evaluation of a Social Studies Training Program in the South Directorates Governorates in Jordan

Raja'a Hamza Faddel Radwan
Mu'tah university, 2005

This study aimed to evaluate social studies teachers training program in the South Directorates Governorates in Jordan.

Specifically; the study tried to answer the following questions:

1. What are the training needs of social studies upper stage teachers in the South education governorates as viewed by teachers and supervisors?
2. To what extent do new social studies teachers evaluate the importance of training program needs included in the questionnaire?
3. To what extent does the training program meet the needs of social studies teachers as provided by teachers themselves and supervisors?
4. Are there any differences between the perceptions of teachers and supervisors with regards to the extent to which the training program meets the needs of social studies teachers?
5. Are there any differences in the degree to which the training program meets the social studies training meets according to the teacher's gender, qualifications and academic discipline?

The researcher distributed the questionnaire to the study sample. The responses were analyzed statistically and the results of the study showed that:

1. the social studies teachers felt that the training program did not meet their trainings needs.
2. the social studies supervisors through that the training program met the training needs of social studies teachers.
3. there were no differences in the degree to which the training program met the social studies training needs according to the teacher's gender, qualifications and discipline.

In light of these results, the researcher proposed some recommendations, one of which suggested that the social studies training program should be designed to meet the actual training needs of social studies teachers.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يتوقف نجاح عملية التربية والتعليم على عدد من العوامل، ويعد المعلم الكفء القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة مجدية محور هذه العوامل، ويحتاج إعداد هذا المعلم إلى كل اهتمام وعناية من قبل المسؤولين عن التربية والتعليم؛ لأن عملية التدريس ليست بالعملية السهلة التي يستطيع أي إنسان أن يؤديها بإتقان، فهي عملية شائكة ومعقدة، تحتاج إلى قدرات خاصة، وإلى مهارات تعليمية معينة، حتى يستطيع المعلم أن يتكيف مع الظروف الطارئة، التي تواجهه في المواقف التعليمية.

إن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، كما تتيح له فرص النمو المهني المستمر وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية من منظور أن نوعية التعليم، ومدى تحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأفراد عند الطلبة يقررها مستوى المعلم ومقدار الفعالية والكفاية التي يتصف بها أثناء تأديته لرسالته التربوية، من هنا يمكن القول بأن مقدار العناية والاهتمام ببرامج إعداد وتدريب المعلم في أي مجتمع من المجتمعات إنما يعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله. (الطعاني، 2002)

يعتبر التدريب مرحلة مهمة من مراحل الإعداد للطاقات والكوادر البشرية لرفع سويتهم وأدائهم الوظيفي وتدرجهم في الرتب المهنية، والتدريب والحالة هذه خطوة من خطوات نجاح الأعمال والنشاطات، لا بل يبين مدى تخلف أو تقدم أي مجتمع، كما إنه إذا أسيئت إدارة خططه ومراحله يعتبر عاملاً حقيقاً من عوامل الفشل.

ولا يكون التدريب عشوائياً فهو عملية منظمة مدروسة بعناية يستهدف فئة معينة ضمن فترة زمنية محددة ووفق معايير واضحة؛ ولتحقيق توجهات إدارية محددة تضعها المؤسسات أهدافاً لها، وعليه لابد من الوقوف على البرامج التدريبية ودراسة مكوناتها ومحتوياتها بدقة متناهية حتى لا يكون التدريب قاصراً عن أهدافه

أو يزيد من أعبائها فتكون النتيجة سلبية حتماً، وعليه يجب مراعاة السمات العامة للبرامج التدريبية بحيث تأتي في ضوء تقدير علمي وإداري مدروس للحاجات التدريبية الفعلية للمشاركين فيها، وكذلك وضع أهداف البرنامج التدريبي وتحديد محتواه والأنشطة والوسائل والأساليب التدريبية الملائمة لتنفيذه، لذلك لابد أن تكون هذه المتطلبات مبنية على تقدير الحاجة للتدريب المقصود تنفيذه. (درّة، 1991)

ويرى الخطيب والخطيب (1986) أن من أكثر المسلمات قبولاً في الأوساط التدريبية المقولة التي تقرر بأن التدريب يجب أن يصمم ليقابل الحاجات التدريبية فالحاجات التدريبية وحصرها، تمثل محور الارتكاز الذي تبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية من منظور أن التدريب يهدف في الدرجة الأولى إلى إشباع حاجات معينة.

وأورد درّة (1991) أن عملية تحديد الحاجات عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية، وذلك لأسباب منها: أن تحديد الحاجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها: عملية تحديد الأهداف التدريبية، تصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي، فتحديد الحاجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيها صحيحاً في تلك العمليات الفرعية، كما أنه يساعد في التركيز على الأداء المحسن والهدف الأساسي من التدريب في المنظمات، ويحدد أيضاً الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم، كما أن غياب تحديد الحاجات التدريبية بشكل غير دقيق إضاعة للجهد والوقت والمال، ويعد تحديد الحاجات وتحليلها أحد الأدوات الرئيسة التي على إدارات التدريب والتنمية أو المدرب الحديث أن ينهض بها.

ونظراً لما للتدريب من أهمية متزايدة أثناء الخدمة، ولدوره البارز في إنجاح العملية التربوية، فإن الحاجة لاعتماد أساليب حديثة باتت ملحة في تدريب الكوادر البشرية، لتنسجم والإمكانات الجديدة وتطورات العصر الذي نعيش فيه؛ لأن ما حدث من تطور علمي وتقني في السنوات الأخيرة، قد أوجد مستحدثات متقدمة في مجال التدريب، إذ أن الأساليب التقليدية في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم لم تعد قادرة على الإيفاء بمتطلبات العصر ومواكبة التطورات. (الطعاني، 2002)

من هنا دأبت إدارات التدريب في المؤسسات التربوية على تقويم برامج التدريب، وأثرها على كفاءة المعلمين المتدربين، وعلى قياس أثر تدريب المعلمين على أداء وتحصيل الطلبة العلمي والسلوكي، فقد يهتم القائمون على برامج التدريب بعملية التقويم لتحديد الأسلوب الأفضل في التدريب، وقد يهتم بعضهم الآخر بموضوع التدريب من زاوية اقتصادية وعندئذ تتجه الاهتمامات في التقويم إلى البحث عن الوسيلة التي تحقق أقل قدر من التكاليف والنفقات، وتأتي بالعائد الأكبر على المعلمين المتدربين، وبعضهم الآخر قد يهتم في تقويم التدريب لقياس مدى التغير والتطور الذي اكتسبه المعلم والمهارات والاتجاهات التي تزود بها، وإتباع الأساليب الحديثة في التدريب، على اعتبار أن تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، المدخلات الأساسية للنظام التربوي، حيث تشكل عملية حصرها وتحديدها محور الارتكاز لبناء محور الخطط والبرامج التدريبية المصممة لتلبية هذه الحاجات.

فقد أوضح شيتس(Sheets) إن ارتباط برامج التدريب بمشكلات المعلمين وحاجاتهم وتساؤلاتهم يؤدي إلى رفع كفاياتهم، ويحقق توافقهم في العمل، وأشار أوجلتري (Ogletery) إلى أن نقطة البدء في أي برنامج تدريبي ينبغي أن تقوم على تحديد حاجات الفرد المتدرب، فذلك هو مفتاح النجاح، فإن لم تقام برامج التدريب على رغبات المتدربين وحاجاتهم فإن جهود التدريب تذهب أدراج الرياح. كما وأكد فوستر (Foster) أن المعلم لا يمكن أن يتفاعل مع برامج التدريب إلا إذا ارتبطت هذه البرامج بحاجاته وأجابت عن تساؤلاته، ونادى فيليب جاكسون (Philip Jakson) بأن التدريب ينبغي أن يرتبط بذاتية المتدربين وذلك أن نجاح أي برنامج تدريبي للمعلمين يقاس بمدى قدرته على تلبية الحاجات التدريبية لديهم وإشباعها المشار إليهم في (زاهر، 1990).

وإيماناً من وزارة التربية والتعليم في الأردن بأن دور المعلم لم يعد ملقناً للمعلومات، بل مهيئاً لجو تعليمي تعلمي يكون فيه المتعلم فعالاً في اكتشاف المعرفة وتنظيمها وتحويلها إلى مهارات يمكن توظيفها في الحياة العملية، فقد نظمت وزارة التربية والتعليم مؤخراً مؤتمراً وطنياً (2003) بعنوان "نحو نهج جديد لإعداد معلم مميز في عصر الاقتصاد المعرفي"، حيث ناقش المؤتمر مفهوم ومتطلبات الإعداد

المميز للمعلم الأردني، والإجراءات الضرورة والنتائج المتوقعة، مثلما استعرض دور المعلم في ضوء معطيات العولمة والمعلوماتية والمدرسة الإلكترونية. كما تناول أهمية تكامل خطط الجامعات التدريسية وبرامج الوزارة التدريبية لتربية المعلمين مهنياً وبشكل مستدام وفق خطة نوعية إجرائية تنفذ بالتنسيق بين مختلف الجهات المعنية. (طوقان، 2003)

وانطلاقاً من الدور الذي يقوم به معلم الدراسات الاجتماعية من غرس للقيم وتنمية للمهارات المتنوعة كالقدرة على التفكير وتنمية العلاقات البشرية لإيجاد الإنسان الصالح الذي يشارك مشاركة إيجابية في حل مشكلة بيئته، المعتز بما حققه شعبة وأمته ومقدراً مساهمات الشعوب الأخرى في بناء الحضارة الإنسانية ومدركاً للآثار الهائلة للاكتشافات العلمية والتطور التكنولوجي في حضارة أمته، فقد أولت خطة التدريب أهمية خاصة لهذه الفئة من المعلمين والمعلمات، باعتبارهم قادةً مؤثرين في تلاميذهم ومسؤولين عن عملية تنشئتهم الاجتماعية، حتى يكونوا مواطنين صالحين قادرين. على المشاركة الفعالة في مواجهة ما قد يعترض الوطن من مشكلات في كافة المجالات. (سعادة، 1985) إذ ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن المعلم لا يُعلم بمادته وطريقته فحسب، وإنما بشخصيته وسلوكه وعلاقته مع تلاميذه وما يضربه لهم من مثل أعلى وقدوة طيبة، وما يثيره لديهم من حوافز تشجعهم وتدفعهم دائماً نحو الأمام.

وجملة هذه الأهداف تشير إلى عظم المسؤولية الملقاة على عاتق معلمي الدراسات الاجتماعية، الأمر الذي يتطلب أن يخضع أسلوب إعداده للتطوير والتدريب الدائم شأنه شأن أي معلم آخر.

ولا شك أن نجاح هذه النقلة النوعية في العملية التربوية يتوقف على العنصر الرئيس فيها وهو المعلم بدوره الفاعل وبمشاركته الإيجابية، وبوعيه العميق لأهداف الخطة العامة للتطوير.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد برامج ودورات تدريبية للمعلمين الغاية منها رفع سويتهم التدريبية، وزيادة إكسابهم كفاءات جديدة، تساعدهم في تنفيذ مهامهم التعليمية التعلمية بصورة أفضل.

وعادةً ما تكون هذه البرامج التدريبية إجبارية لكافة المعلمين وخصوصاً الجدد منهم، فهم أحوج ما يكونوا للتدريب، لذلك فقد دأبت وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ مطلع العقد الماضي إلى تطوير برامج تدريبية تعنى بهذه الفئة من المعلمين، حتى تكون بداياتهم المهنية بداية قوية موفقة، وإذا ما علمنا مقدار الأموال الطائلة التي تنفق على مثل هذه البرامج، والأعباء الإدارية الأخرى التي تقع على عاتق الوزارة والمدربين، والمدارس، إضافة للمعلم فإن عدم تحقيق مثل هذه البرامج لأهدافها، أو عدم مراعاة هذه البرامج لحاجات المعلمين التدريبية الفعلية، تعد مشكلة حقيقية، فضلاً عن ذلك آن الباحث وهي معلمة للدراسات الاجتماعية كانت قد لمست استحسان المعلمين لبعض جوانب البرنامج في الميدان، وعدم رضا بعضهم عن جوانب أخرى من أساليب تدريبية أو نشاطات أخرى الأمر الذي شجع الباحثة على القيام بدراسة تقيمية لمعرفة درجة مراعاة مثل تلك البرامج لحاجات المعلمين، وتحديداً محاولة الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا، في محافظات الجنوب، كما يراها المعلمون والمشرفون؟
2. ما تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية الجدد لأهمية الحاجات التدريبية الواردة في الأداة؟
3. ما درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات الجنوب من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
4. ما درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات الجنوب، من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية ؟

5. هل تختلف درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديريات الجنوب باختلاف المقوم (المعلمين، المشرفين)؟
6. هل تختلف درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديريات الجنوب باختلاف النوع الاجتماعي للمعلم ومؤهله العلمي وتخصصه؟

3.1 هدف الدراسة

تأتي هذه الدراسة كمحاولة لتقيم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية ، في ضوء حاجات المعلمين الفعلية في محافظات مديريات الجنوب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

وانطلاقاً من أهمية تقييم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، جاءت هذه الدراسة التقويمية للبرنامج التدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية ، للمرحلة الأساسية العليا في محافظات مديريات الجنوب، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين لتقوم جانباً من جوانب الخطة الحالية لتدريب المعلميـــن الجـــدد أثناء الخـــدمة لعام (2004- 2005م) والتي جاءت إحدى نتائج المؤتمر الذي عقده وزير التربية والتعليم في شهر أيلول من عام (2003م).

4.1 أهمية الدراسة

1. تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها أول محاولة- في حدود علم الباحث- تحاول أن تدرس درجة مراعاة البرامج التدريبية للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية الجدد في الأردن.
2. قد تفيد القائمين على وضع البرامج التدريبية، الأخذ بعين الاعتبار الحاجات الضرورية لمعلمي الدراسات الاجتماعية عند وضعهم للبرامج التدريبية.
3. قد تفيد المشرفين التربويين في محافظات الجنوب، في التركيز على الحاجات الأساسية التي يحتاجها المعلمون، سواء عند إشرافهم على هؤلاء المعلمين داخل صفوفهم، أم عند عقد الدورات التدريبية.

5.1 حدود الدراسة

1. الحدود المكانية: تتحدد هذه الدراسة لمعلمي الدراسات الاجتماعية الجدد، ومشرفي الدراسات الاجتماعية الجدد في جنوب الأردن.
2. الحدود الزمنية : تقتصر هذه الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية الجدد ومشرفيهم في جنوب الأردن خلال العام الدراسي 2004- 2005.
3. الحدود الموضوعية : تقتصر هذه الدراسة على تقييم معلمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيهم للبرنامج التدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية الجدد للمرحلة الأساسية العالي في جنوب الأردن والمطبق خلال العام 2004-2005.

6.1 التعريفات الإجرائية

1. **البرنامج التدريبي:** برنامج عقدته وزارة التربية والتعليم لعام (2004-2005م)، للمعلمين الجدد الذين يدرسون منهاج الدراسات الاجتماعية ، ويشتمل على المجالات الآتية:- التخطيط، الإدارة الصفية، بناء الاختبارات، والتقويم، والحوار والمناقشة والعمل في مجموعات، توظيف التكنولوجيا في التعليم، المنحى العلمي وربط المعرفة بالحياة، أنواع التفكير والعصف الذهني، التقويم الشخصي والاستقصاء، البحث التربوي الإجرائي.
2. **المرحلة الأساسية العليا:** الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي (سابع، ثامن، تاسع، عاشر).
3. **معلمي الدراسات الاجتماعية الجدد:** وهم الأشخاص المعينون رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم للقيام بمهنة التدريس لأحد فروع مبحث الدراسات الاجتماعية، ممن لا تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات.
4. **الحاجات التدريبية:** مجموعة المؤشرات التي تكشف عن وجود فرق بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه للإفراد بسبب نقص معارف، قدرات، ومهارات هؤلاء الأفراد، وما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من سلوك.

أما التعريف الإجرائي: متغير يمثل استجابة معلمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيهم لكل فقرة من فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة لتصوره للفجوة بين المتطلبات الحقيقة للتدريس والقدرات الحالية التي يمتلكها المعلم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

إن العملية التربوية عملية معقدة، تعتمد في نجاحها على تفاعل عدد كبير من العوامل البشرية والمادية والمعلم هو المحرك الأساسي لهذه العوامل وقائد هذه العملية، فأحسن الكتب والتجهيزات والبرامج المدرسية على أهميتها قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن المعلم جيد الإعداد، ومتميزاً ذا كفايات وخبرات تعليمية عالية، يترجمها إلى خبرات تعليمية تعلمية لدى التلاميذ (زيتون، 1994) لذا فإنه من الضروري التخطيط بوعي وبصيرة لإدخال أي تجديد تربوي، وهذا يتطلب تفهماً عميقاً من جانب القيادات التربوية والقائمين على إعداد البرامج التدريبية وصانعي القرار في الأجهزة العليا في وزارة التربية والتعليم.

إذ يعتبر التدريب الأداة الرئيسة التي تلجأ إليها المؤسسات والمنظمات المختلفة من أجل إحداث التطوير اللازم لكفايات العاملين لديها لمواكبة التحديات المتسارعة التي تشهدها مختلف جوانب حياتنا المعاصرة،وعلى الرغم من أهمية العناصر المادية والتقنية في أي منظمة، فإن العنصر البشري يبقى العنصر المحوري الذي يستطيع أن يوظف ويستخدم جميع هذه العناصر لتحقيق أكبر قدر من الإنتاجية والكفاءة والفعالية (الخطيب، والخطيب، 1986).

1.1.2 مفهوم التدريب

عرّف آنجرسول (Ingersoll, 1975) التدريب بأنه النشاط الرسمي الذي يتم تنظيمه للمعلمين من خلال النظام المدرسي بغرض تحسين أداء المعلم ورفع إنتاجيته وكفاءته.

لقد عرف درّة (1991) التدريب أنه "الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية في المنظمة بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء"، وعرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية بأنه (American Society For Training and Development).

"التّدريب والتنمية تخصص فرعي من تخصصات حقل القوى البشرية في التنظيمات، يتم بتحديد وتقدير وتطوير الكفاءات الرئيسة للقوى البشرية، أي (المعارف والمهارات والاتجاهات) من خلال التعلم المخطط، مما يساعد الأفراد على أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية".

وعرفه توفيق (1983) بأنه تزويد المتدربين بالأساليب والخبرات اللازمة لتعديل اتجاهاتهم وتنمية مهاراتهم وزيادة معارفهم من خلال مجموعة من الأدوار التي يؤديها القائمون بالعملية التدريبية بكفاءة واقتدار، مستهدفين بذلك تحقيق مخرجات التدريب والتنمية المحددة سلفاً.

وعرفه الطعاني (2002،ص14) بأنه عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية قدراته ورفع كفايته الإنتاجية ويعد علماً من العلوم إذا ما نظرنا إليه من ناحية تطبيقية.

كما تباين الباحثون في تصنيفهم لأنواع التدريب وذلك وفقاً لعدد الأفراد المتدربين، وزمان التدريب، ويمكن تصنيف التدريب وفقاً لطبيعته وأهدافه وطرق تنفيذه إلى نوعين، هما:

1. التدريب الإعدادي Pre- service training: " قبل الخدمة" :يهدف إلى إعداد الأفراد علمياً وسلوكياً من أجل تأهيلهم للقيام بالأعمال التي سوف توكل إليهم عند التحاقهم بوظائفهم.
2. التدريب أثناء الخدمةin-service training : وهو التدريب الذي يعقد للموظفين على رأس العمل بهدف تحسين مهاراتهم وتطوير أدائهم (باشات، 1978، الطعاني، 2000).

وقد أورد الخطيب والخطيب (1986) عدداً من المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها برامج التدريب الحديثة وهذه المبادئ هي:

1. اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب.
2. تحديد أهداف برنامج التدريب بشكل واضح.
3. تلبية الحاجات المهنية للمتدربين.
4. المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب.

5. أن يحقق برنامج التدريب التطابق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية.
6. استمرارية عملية التدريب.
7. أن يمكن البرنامج التدريبي لمتدربين من تحقيق ذاتهم.
8. استثمار برنامج التدريب لنتائج البحوث والدراسات العلمية.
9. استثمار تكنولوجيا التربية.
10. تفريد عملية التدريب بما يتفق وقدرات واستعدادات كل متدرب.
11. اعتماد منهج التدريب متعدد الوسائط.

2.1.2 الأساليب التدريبية

تعد الأساليب التدريبية مدخل رئيسي من مدخلات نظام التدريب، وفي كثير من الأحيان يعتمد نجاح البرنامج التدريبي أو فشله، على نوع وفعالية الأساليب التدريبية المستخدمة فيه، حيث يستخدم المشرفون في العملية التدريبية أساليب متعددة، ومن هذه الأساليب، الأساليب البسيطة التي لا تحتاج إلى جهد كبير، وبعضها يحتاج إلى بذل جهود مكثفة وتحضير جيد من قبل المدرب، أما بعضها الأخر فهي أساليب تدريبية تقليدية تركز على جانب المعلومات، بينما تهتم الأساليب الحديثة بالمتدرب ككل وتبني على خبراته، وتستهدف تغيير اتجاهاته وسلوكه وقيمه، وذكر عبد الباري درّه (1991) أنه توجد نماذج متعددة في تصنيف تلك الأساليب، ومن النماذج العملية النموذج الذي يطلق عليه" الأساليب الفردية والأساليب الجماعية" وبموجب هذا النموذج يكمن تقسيم الأساليب التدريبية إلى عائلتين كبيرتين هما:

الأساليب الفردية: وتركز هذه الأساليب على الفرد المتدرب وتستهدف إكساب الفرد مهارات لرفع مستوى أداءه، ويتم التدريب في مواقف فردية، ومن هذه الأساليب الدراسة بالمراسلة، والتدريب أثناء الخدمة، وتدريب المتدربين في ورش خاصة، والتلمذة المهنية، والمحاكاة، وتدريب الموظفين.

الأساليب الجماعية: تهدف هذه الأساليب إلى إكساب المتدرب معلومات أو مهارات، أو اتجاهات، أو قد تهدف إلى تطوير كل هذه النواحي معاً، وغالباً ما تتم في مواقف جماعية في قاعات الصف أو قاعات التدريب. درّة (1991)

3.1.2 مفهوم الحاجات التدريبية

إن مفهوم تحديد الحاجات التدريبية بطريقة علمية دقيقة يمثل نقطة البداية الأساسية في سلسلة الحلقات المترابطة، التي تكون في مجموعها العملية التدريبية، ويمكن القول أن الحاجات التدريبية هي الأساس الذي يرتكز عليه التدريب السليم من أجل تحقيق الكفاءة وتحسين أداء أفراد البناء التنظيمي القائم، والارتقاء بمعلوماتهم ومهاراتهم وتحسين اتجاهاتهم، وتساعد في جعل النشاط التدريبي هادفاً وذا معنى للمؤسسة والمتدربين ويجعله نشاطاً واقعياً أيضاً، ويوفر الجهد والنفقات (درّة والصباغ،1991).

وقد تناول العديد من الباحثين والدارسين في مجال التدريب موضوع الحاجات التدريبية فقد عرفها (الخطيب والخطيب، 1997)، بأنها التفاوت بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون.

وعرفها عبد الوهاب (1981)، بأنها نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها.

في حين عرفها الخطيب (1995)، بأنها مجموع التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين ومهاراتهم، وسلوكهم لرفع كفاءتهم، بناء على حاجات لازمة يتطلبها العمل لتحقيق هدف معين، وللتغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل في المنظمة وبالتالي تعرقل تنفيذ السياسة العامة في مجالات الإنتاج أو الخدمات.

أما روبنسون (1985) Robinson وكوفمان (1987) Koufman فعرفاها بأنها الفجوة التي تظهر ما بين المتطلبات الحقيقة للعمل والقدرات الحالية لشاغل هذا العمل.

مما سبق يمكن تعريف الحاجات التدريبية بأنها معلومات ومهارات واتجاهات، وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها، أو تنميتها لدى المتدرب، لتواكب تغيرات معاصره أو نواحي تطويرية.

ونظراً لكون تحديد الحاجات التدريبية ليس عملاً سهلاً كما قد يصفه البعض فهو عمل مسحي منظم، يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزة النظام التربوي بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم فعلاً ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسي وغرضه تحديد الحاجات التي يشعر بها المستهدفون، والتي تنبع من احتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها فإنه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقة، وفقاً لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين وتبعاً للهدف العام المراد تحقيقه (الحديدي، 1998).

4.1.2 تقويم ومتابعة البرنامج التدريبي

حتى يحقق التدريب أهدافه، لابد من تقويمه ومتابعته لغرض تحديد مدى فاعليته، ذلك لأن وجود الكادر التدريبي، أو مجموعة من المحاضرات والمشاغل لا يضمن حدوث التعلم لدى المتدرب، وعليه فأن مسؤولية إدارة الموارد البشرية، لا تنحصر في تحديد الحاجة إلى التدريب ومن يحتاج إليه، ونوعية ذلك التدريب فقط، بل تمتد لتثبت بأساليب عملية إن هذه الحاجات قد تمت تلبيتها بواسطة البرنامج التدريبي السالم (1991).

وهناك عدد من التعريفات لعملية التقويم أبرزها:

تعريف بلوم (Bloom) المشار إليه في الخطيب (1986): أن التقويم هو إصدار حكم لغرضٍ ما ويتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها، وعرف ساندرز وكنفهام، (Sanders and Cunningham) المشار إليه في الخطيب والخطيب (2001)، بأنه عملية تقرير قيمة أو جدوى عملية أو ناتجٍ ما.

ويعرف روجر كوفردت (Roger Couvent) التقويم: بأنه سلسلة من المقاييس المتعلقة ببرنامج ما لأغراض الوصف والمقارنة والتحليل والفهم والتوضيح.

أما تعريف تقويم التدريب فيعرفه درَّة (1991)، بأنه تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة، كما

تقاس بها أيضاً كفاءة المتدربين ومدى التغيير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم، وكذلك تقاس بها كفاءة المدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي.

ويفهم من ذلك إننا بحاجة إلى قيام بعملية التقويم لعدة أسباب، لعل من أبرزها كما أوردها درّة (1991):

1. تقدير نتائج تعلم المتدربين في البرنامج التدريبي، والتي تتعلق بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها.
2. الوقوف على صلاحية البرنامج التدريبي نفسه، ومدى تحقيقه للأهداف التي وضعت له.
3. الوقوف على الجوانب التنظيمية والإدارية والإجرائية للتدريب.
4. معرفة إمكانيات المتدربين الذين يشاركون في البرنامج التدريبي، فيبين نواحي الضعف والقوة في أداءهم أو تميزهم.
5. تكوين أداة تعليمية تدريبية، فما دام التقويم يؤثر بطريقة أو بأخرى في التعلم، فإنه يمكن استخدامه أداة تدريبية لتحسين التعليم ليكون أكثر فعالية.
6. ملاحظة تأثير ديناميات الجماعة على أداء الفرد، فمن المعروف أن الجماعات تتبع معايير وقواعد سلوكية يختلف تأثيرها على الأعضاء نوعاً وكماً، كما أن للجماعات طرقاً مختلفة في اتخاذ القرارات، كل هذه القوى يمكن معرفتها إذا وضع المشاركون في مواقف عمل مع مجموعات أثناء التدريب.

أما المتابعة فهي عملية تهدف إلى مراقبة تنفيذ البرنامج التدريبي، للتأكد من أنه يسير وفق الخطة المرسومة له، والبرنامج الزمني المحدد لإنجاز مراحله والميزانية المرصودة له من أجل تحقيق أهدافه المنشودة، كما تهدف عملية المتابعة محاولة التغلب على ما يعترض برامج التدريب من معوقات أو مشكلات يتوقع حدوثها (ياغي، 1986)، والتعرف على مدى استفادة المتدربين من التدريب والتعرف كذلك على نواحي القوة والضعف في البرنامج التدريبي الذي تم تنفيذه في ضوء ما حدث من تقدم وتطور للبرامج التدريبية لتلافي عيوبها، وهكذا فأن عملية التقويم والمتابعة تعتبر أساساً الأسلوب الأمثل للتأكد من سلامة الخطة واكتشاف

عناصر القوة والضعف فيها، إضافة إلى أنها تعطي مؤشراً محدداً لإحداث التطوير على البرامج التدريبية والارتقاء بها. (الخطيب والخطيب، 2001)

5.1.2 محتوى برامج التدريب

يتضمن البرنامج التدريبي محاور رئيسة تتمثل بالآتي:

1. المحور العام: ويتضمن تعريف المعلمين بمشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي، ويركز على:
   أ. تكييف التعليم لمراعاة الفروق الفردية.
   ب. تعليم التفكير وبخاصة التفكير الناقد.
   ج. المنحى العلمي وربط التعليم بالحياة.
2. محور الكفايات: ويتضمن بعض المواد التدريبية التي يحتاجها المعلمين، والتي تهدف إلى إكسابهم مهارات، أهمها: "التخطيط، مهارة الاتصال والإدارة الصفية، بناء اختبارات، توظيف الوسائل التعليمية في التعلم، التقويم".
3. محور المناهج والكتب المدرسية: وتضمين أساليب التدريس وتطبيق المناهج والكتب الجديدة، ويشتمل على موضوعات تربوية أعدت في أساليب تدريس المباحث، وهي تختلف من حين لآخر. (النهار وآخرون، 1992)

2.2 الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى الآتي:

أ. دراسات تناولت الحاجات التدريبية ودرجة فاعلية البرامج التدريبية بصفة عامة.

ب. دراسات تناولت تقييم برامج معلمي الدراسات الاجتماعية.

أ. دراسات تناولت الحاجات التدريبية ودرجة فاعلية البرامج التدريبية بصفة عامة

قام مور وهانلي (Moore and Hanley ,1983) بدراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المدارس الابتدائية، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1. هناك ستة مجالات رئيسية يحتاج فيها المعلمون للمساعدة وهي اكتساب المهارات الأساسية في العلوم، ومساعدة الطلاب على وضع أهداف يمكن تحقيقها، وإعداد المواد التعليمية اللازمة لحصة علوم جيدة، وإدارة الصف، وتحديد العوامل المساعدة في التعليم الجيد، وإثارة دافعية الطلاب إلى التعليم.
2. لا يوجد أثر ذو دلالة على درجة تقدير المعلم لحاجاته من المجالات السابقة الذكر، وتعزى للنوع الاجتماعي أو الخبرة أو المؤهل العلمي، أو مستوى الصف الذي يدرسه.

كما وأجرى سلاجر (Slaugher,1988) دراسة هدفت التعرف إلى حاجات المعلمين الجدد، والمساعدة التي تقدم إليهم في بداية عملهم في التعليم المدرسي، حيث قام الباحث بتوزيع استبانة على المعلمين الجدد في ميرلاند وكان من نتائج هذه الدراسة:

أن حاجات معلمي الخبرة الجديدة ومشكلاتهم متشابهة، ولكنها أقل حساسية من المعلمين المبتدئين.

أن المعلمين حديثي الخبرة والمبتدئين، يحتاجون إلى صفوف صغيرة، وإلى التحدث مع المعلمين القدامى من أجل أن يتبادل الخبرات معهم،حيث كانوا بحاجة إلى معلومات عن المنهاج، والسياسات التعليمية، وعن طرائق التقييم، وتزويدهم بالمواد التعليمية، والدوافع والحوافز للتلاميذ، والتعرف على قدرات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم، والانضباط الصفي، وإدارة الصف والاختبارات والتقويم.

أن حاجة المعلمين خلال السنة الأولى قلّت باستثناء المساعدة في إثارة دافعية التلاميذ والانضباط الصفي، إذ زادت حاجة المعلمين إليها. لا يوجد أثر للنوع الاجتماعي والعرق في حاجات المعلمين للتدريب.

أما المعلمون الجدد فيساعدهم في التدريب مشرفيهم التربويين من خلال الدورات القصيرة، والمعلمون القدامى، ودليل المعلم، ودليل المنهاج، والنشاطات التي تنظم أثناء الخدمة.

وأجرى وايت (White,1991) دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في ولاية اوكلاهوما الأمريكية، قد طور الباحث استبانة مسحية لهذا الغرض وزعها على عينة عشوائية تكونت من (883) معلماً ومعلمة للعلوم في الولاية.

وأظهرت النتائج إلى أن أهم حاجات المعلمين المهنية هي تطوير تقنيات تعليم العلوم، والحاجة إلى معلومات إضافية تتعلق بالأسس الاجتماعية ، والنفسية للمنهاج، والحاجة إلى معلومات إضافية تتعلق بتخطيط واستخدام مناهج العلوم، والحاجة إلى معلومات تتعلق بطرق وأدوات معرفة الفروق الفردية بين الطلاب.

وأجرى أميربن (Amir Bin, 1993) دراسة في ماليزيا هدفت إلى الحصول على إجابات موثوقة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي الحاجات الحقيقية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية؟ ولماذا؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين المهنية أثناء الخدمة؟ وهل تلبي برامج التدريب هذه الحاجات؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث بمقابلة مجموعة من المعلمين ومديري المدارس، ثم طور استبانة، ووزعها على عينة من (427) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم.

وأظهرت النتائج أن أعلى حاجات المعلمين كانت في مجال أساليب التدريس، كما لم تكن لهؤلاء المعلمين حاجات ملموسة في مجال إدارة الصف، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة والمؤهل، وأوصى الباحث بضرورة

تحديد الحاجات المهنية في التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وضرورة انتباه مخططي ومنظمي التدريب إلى الحاجات الخاصة للمعلمين.

أجرى رفاع (1993) دراسة لتحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية، هدفت إلى التعرف على أهم هذه الحاجات التدريبية كما يراها المعلمون أنفسهم وكما يراها الموجهون وقد تألفت عينة الدراسة من جميع موجهي العلوم في تسع إدارات تعليمية في جنوب غرب المملكة، بالإضافة إلى (86) معلماً لمادة العلوم، واستخدم الباحث استبانة اشتملت على 44 حاجة تدريبية في أربعة مجالات هي: التخطيط، التنفيذ، المعارف، والمهارات، والتقييم، وقد استخدم الباحث أسلوب الوصف والتحليل في دراسته وتوصل إلى النتائج التالية:

1. جاء مجال تطوير معارف ومهارات المعلمين في المرتبة الأولى من حيث الأهمية التربوية لهم.
2. تم تحديد أهم (10) حاجات تدريبية للمعلمين في مقدمتها التدريب على الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمين، وتطوير استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر الموجهين.
3. أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ما يراه المعلمون وما يراه الموجهون بالنسبة لأولويات الحاجات التدريبية للمعلمين.
4. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للخبرة على رؤية أفراد العينة لأولويات الحاجات التدريبية.

وقد قام الجمعة (1993) بدراسة هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة اربد.

تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات تربية اربد وجرش وعجلون والرمثا والأغوار الشمالية والكورة وبني كنانة،والبالغ عددهم (350) معلماً ومعلمة.

وقد طور الباحث لهذا الغرض استبانة مكونة من (59) فقرة موزعة على مجالات: التخطيط، التفاعل الصفي، إدارة الصفوف، حفظ النظام، تفريد التعليم، النمو المهني والأكاديمي، والتقويم.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لحاجات المعلمين التدريبية تعزى للنوع الاجتماعي ضمن مجالات التخطيط والتفاعل الصفي، وحفظ النظام، وفروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل، وفروق دالة إحصائياً تعزى للخبرة ضمن مجال تفريد التعلم، وقد أوصى الباحث بضرورة استمرارية عقد دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى لإكسابهم كفايات متنوعة في مختلف مجالات العملية التعليمية.

كما أوصى الباحث بأن يتم تصميم برنامج تدريب معلمي ومعلمات هذه الفئة بما يلبي حاجاتهم التدريبية الفعلية.

كما أجرى العبد الرحمن (1994) دراسة هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في محافظة اربد، ومدى اختلاف وجهات نظر الفئات الثلاث في تلك الحاجات تعزى للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل لتحقيق ذلك أعد الباحث استبانة شملت الآتي: التكنولوجيا التعليمية، والتخطيط الدراسي، وأساليب تدريس اللغة العربية، وتطوير منهاج وكتب اللغة العربية وإدارة الصف وتنظيمه والتعمق في اللغة العربية والتقويم اللغوي لطلبة، أظهرت النتائج وجود احتياج تدريبي على جميع المجالات بدرجة كبيرة، وفي مقدمتها التكنولوجيا التعليمية وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الوظيفة وإلى جميع متغيرات الدراسة المستقلة وقد أوصى الباحث بضرورة تصميم برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية يلبي حاجاتهم الفعلية.

وقد أجرى الشلالفة (1995) دراسة هدفت إلى معرفة الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون التربويون المدربون في مديرية عمان الكبرى الثانية.

تكونت عينة الدراسة من (553) معلماً ومعلمة و(7) من المشرفين التربويين للعام الدراسي (95/94) التابعيين لمديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الثانية، وقد كشفت النتائج عن وجود حاجات تدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى في مجال الإدارة الصفية، والتخطيط، والمنهاج، ومهارات الاتصال، مجال القياس والتقويم، مجالات أساليب التدريس، مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، واعتبرت جميعها حاجات تدريبية متوسطة في حين كان التقدير العام للحاجات التدريبية من وجهة نظر المشرفين في كلاً من مجال التخطيط، مهارات الاتصال، ثم مجال أساليب التدريس، مجال المنهاج، القياس والتقويم، مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ومجال الإدارة الصفية تقديراً عالية.

عدم وجد فروق دالة إحصائياً هامة في الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى تعزى للنوع الاجتماعي للمعلم والمؤهل العلمي في حين أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى خبرة المعلم في مجال القياس والتقويم ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة المتدنية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى بحيث تلبي الحاجات الفعلية من وجهة نظرهم كمتدربين ومن وجهة نظر مشرفيهم كمدربين وضرورة إعادة النظر في استراتيجيات تنفيذ هذه البرامج والعمل على إطالة مدة الدورات التدريبية أثناء الخدمة، والتركيز على إقامة المشاغل التربوية اللازمة لتدريب المعلمين على المهارات الأساسية التي تستلزمها طبيعة عملهم، كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

وقام عبابنة (1996) بدراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مشرفي العلوم.

تكونت العينة من (233) معلماً ومعلمة لمبحث العلوم من الذين دّرسوا المناهج الجديدة للصف الأول الثانوي، خلال العام الدراسي (96/95) وذلك في المدارس الحكومية في إقليم شمال الأردن فيما تكونت عينة المشرفين من (27) مشرفاً لمباحث العلوم في نفس الإقليم وفي نفس الفترة الزمنية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة احتياج تدريبي كَبير لـ(18) فقرة من وجهة نظر معلمي العلوم مرتبة تنازلياً حسب مجالات الدراسة كالتالي: "أساليب التدريس، النمو المهني والبحوث،المنهاج، والكتاب المدرسي، التقويم، التخطيط، إدارة الصف".

أما وفق تقديرات المشرفين فقد ترتبت المجالات تنازلياً كما يلي: النمو المهني والبحوث، أساليب التدريس، التقويم، التخطيط، المنهاج، الكتاب المدرسي، وإدارة الصف.

حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مشرف) لصالح المشرفين.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة والمبحث الذي يدرسه معلم العلوم.

وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة بحيث يتم تصميم هذه البرامج لتلبي الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين التي كشفت عنها هذه الدراسة.

وأجرى الكردي (1998) دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في محافظة اربد، وتكونت عينة الدراسة من (334) معلماً ومعلمة لمبحث الرياضيات كشفت نتائج الدراسة عن وجود حاجات تدريبية في عدة مجالات مرتبة حسب درجة الأهمية من وجهة نظرهم كالآتي:

الوسائل التعليمية، المعرفة، الرياضية، التقويم، التعامل مع المادة الدراسية، استراتيجيات تنفيذ الخطة التعليمية، ديمقراطية التعليم، واستثارة الدافعية، التخطيط التعليمي المدرسي، إدارة الصف، كما ودلت النتائج بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الحاجات التدريبية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل والخبرة.

وأوصى الباحث بإعادة النظر في برامج تدريب وتأهيل معلمي الرياضيات أثناء الخدمة بحيث يتم تصميم هذه البرامج لتلبي الحاجات التدريبية التي كشفت عنها هذه الدراسة.

وأجرى الشلول (1999) دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، كما يراها المعلمون والمشرفون التربويين ومديرو المدارس الحكومية في إقليم الجنوب.

تكونت عينة الدراسة من (386) معلماً و(22) مشرفاً تربوياً و(99) مديراً من المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن حاجات المعلمين التدريبية قد توزعت على جميع المجالات، كما وأظهرت أن جميع المجالات تعتبر مجالات تدريبية حسب تقديرات المعلمين، بينما اعتبرت مجالات: النمو المهني والأكاديمي، إدارة الصف وحفظ النظام، التقويم، مجالات تدريبية حسب تقديرات المشرفين التربويين، وكذلك اعتبرت مجالات: التخطيط، النمو المهني والأكاديمي، التقويم، مجالات تدريبية، حسب تقديرات المديرين.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حاجات المعلمين التدريبية تعزى إلى متغير الوظيفة (معلم، مشرف، مدير).

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في حاجات المعلمين التدريبية تعزى إلى متغيرات الخبرة وتفاعل الخبرة والوظيفة (معلم، مدير، وتفاعل الخبرة والمؤهل والوظيفة (معلم، مدير) بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل المؤهل والوظيفة (معلم، مدير) على أربع مجالات لصالح المعلمين من درجة البكالوريوس فأكثر.

وقد أوصى الباحث بجملة توصيات أبرزها أن تأخذ عملية تقدير الحاجات التدريبية الصفية الدورية، وأن تبنى النشاطات والبرامج التدريبية لتقابل الحاجات الفعلية للمعلمين.

كما وأجرى المقابلة (2000)، دراسة هدفت إلى معرفة درجة فاعلية البرنامج التدريبي للمعلمين من وجهة نظر المتدربين في محافظة أربد خلال الفترة (1993-1998)، تكونت عينة الدراسة من (785) معلماً ومعلمة من التابعين لمديرية التربية والتعليم في محافظة أربد، وأخرجت الدراسة نتائج أهما:

1. عدم وجود حوافز مادية أو معنويّة يقدمها البرنامج التدريبي للمتدربين مما يؤثر سلبياً.
2. أن مدة الجلسات التدريبية غير مناسبة (طويلة) وإن إشراك المتدرب في البرنامج التدريبي كانت إجبارية، وليس وفق رغبته الشخصية.
3. عدم مشاركة المتدربين في إعداد المادة التدريبية.

وقامت محاسنة (2000)، بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة (الدبلوم العام في التربية)، في جامعة مؤتة من وجهة نظر لطلبة الخريجين، والبالغ عددهم (80) معلماً ومعلمة، كشف نتائج الدراسة عن الآتي:-

2. أجمع أفراد عينة الدراسة على اعتبار الأداة وجميع مجالات تقويم تأهيل المعلمين ذات تقديرات متوسطة حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة، حيث رتبت حسب المتوسطات الحسابية على النحو الآتي "مجال الأهداف، مجال التسهيلات المتوفرة في البرنامج، مجال المساقات الدراسية وخططها، مجال أساليب التدريس، مجال أساليب التقويم".
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كفاية برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما، وقد أوصت الباحثة الجهات المعنية بإعادة النظر في برنامج تأهيل المعلمين ليكون مناسباً لتحقيق جميع أهدافه كما أوصت الباحثة الجهات المعنية بإعادة النظر في برنامج تأهيل المعلمين ليكون مناسباً لتحقيق أهدافه، أهدافه وضرورة القيام بعملية التقويم، والتركيز على الجوانب العملية والتطبيقية، بحيث يكون المعلم على صلة بما يتم تطبيقه داخل غرفة الصف، وضرورة الأخذ بملاحظات المعلم في إعداد المساقات الدراسية، وإجراء دراسات مماثلة على مكونات البرنامج وإدخال متغيرات أخرى في الدراسة.

وقام الحبسي (2001) بدراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في سلطنة عُمان، كما يراها المشرفون التربويون، ومديرو المدارس، والمعلمون أنفسهم، والكشف عن أولويات هذه الحاجات من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (330) معلماً و (34) مدير مدرسة و (33)

مشرفاً تربوياً للقيام الدراسي (2001/2000) في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية شمالاً، وقد توصلت الدراسة لنتائج عدة أبرزها:

1. أن هناك حاجة كبيرة لتدريب معلمي المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين في مجال الإدارة الصف، والوسائل والأساليب التعليمية، والالتزام بأخلاقيات المهنة، والتخطيط والتقويم والنمو المهني والأكاديمي، أما بالنسبة لوجهة نظر مديري المدارس فقد أشارت الدراسة إلى أن درج الاحتياج التدريبي، كانت بدرجة متوسطة، في مجالات التخطيط، التقويم، إدارة الصف، النمو المهني والأكاديمي، والوسائل والأساليب والأنشطة، ومهارات الاتصال، والالتزام بأخلاقيات المهنة.

أما بالنسبة لوجهة نظر المعلمين، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي المدارس الحكومية، كانت متوسطة في مجالات إدارة الصف وتنظيمه، والنمو المهني والأكاديمي، والوسائل والأساليب والأنشطة، ومهارات الاتصال، والتقويم، والتخطيط.

2. وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجات التدريبية تعزى لمتغير الوظيفة.
3. نسبة توافق جيده، ما بين المشرفين والمديرين والمعلمين في تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية في السلطة.

وقد أوصى الباحث في ضوء نتائج دراسته أن يتم تصميم البرامج التدريبية لمعلمي المدارس اعتماداً على الحاجات التي نالت أولوية كبيرة في المجالات الآتية مجال إدارة الصف، والوسائل والأساليب والأنشطة، والتخطيط"، والتركيز على الاتجاهات الحديثة في التدريس في برامج التدريب أثناء الخدمة، وإجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينات أوسع وأشمل.

ب. دراسات تناولت الحاجات التدريبية وتقويم برامج معلمي الدراسات الاجتماعية

أجرى المومني (1994) دراسة بعنوان: "فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويين في الأردن" وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. إن درجة فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين كمتدربين في مجال التخطيط، والمواد التدريبية، والحوافز، ومتوسطة في مجال طرق وأساليب التدريس تقنيات التعلم، وتقييم المدربون،مركز التدريب، ووقت التدريب.
2. أن درجة فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية كانت مرتفعة من وجهة نظر المشرفين التربويين كمدربين في مجال التخطيط والمواد التدريبية، الحوافز، ومتوسطة في مجالات الدراسة الأخرى.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين واستجابات المشرفين التربويين على درجة فاعلية برامج التدريب في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجالي التقويم ومركز التدريب حيث كانت الفروق ذات دالة إحصائياً ولصالح المعلمين في مجال التقويم ولصالح المشرفين التربويين في مجال مركز التدريب.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين ومتوسط استجابات المعلمات على درجة فاعلية برامج التدريب في المجالات التالية: طرق وأساليب التدريس، التقويم، المدربون، ولصالح المعلمين، بينما لم تظهر نتائج الدراسة أثراً للنوع الاجتماعي على درجة فاعلية برامج التدريب في المجالات التالية: التخطيط، تقنيات التعليم، المواد التدريبية، مركز التدريب، وقت التدريب، والحوافز.
5. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين على درجة فاعلية برامج التدريب تعزى لمتغير الخبرة باستثناء مجال التخطيط، وكانت الفروق لصالح مستوى الخبرة المتوسطة (6-10) سنوات.
6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على درجة فاعلية برامج التدريب، تعزى لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجالي طرق وأساليب التدريس وتقنيات التعلم، حيث كانت الفروق لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا.

وقد أوصى الباحث بضرورة إعطاء أهمية كبيرة لمجالي الحوافز والتخطيط نظراً لأهميتها في زيادة درجة فاعلية برامج التدريب وبضرورة إعداد برامج التدريب وتنفيذها وتقويمها بصورة تعاونية مستمرة وبوضع برامج التدريب على أساس حاجات المعلمين.

وقام قطيفان (1994) دراسة بعنوان "مدى فاعلية البرنامج التدريبي في أداء المعلمين داخل غرفة الصف في مبحث الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء" هدفت إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي في أداء المعلمين والمعلمات داخل غرفة الصف في مبحث الدراسات الاجتماعية ومدى اكتسابهم كفايات متنوعة وضرورية لتدريس الصفين الأساسيين الخامس والسابع، ومدى انعكاس هذه الكفايات على الممارسات التدريسية الصفية للمعلمين والمعلمات الذين شاركوا في البرنامج التدريبي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون الصفين الخامس والسابع الأساسيين والذين شاركوا في البرامج التدريبية للسنوات (91/92 93/94) والذين لم يشتركوا في هذه الدورات في محافظة الزرقاء الأولى والثانية والبالغ عددهم (180) معلماً ومعلمة وقد أظهرت النتائج " وجود أثر للبرامج التدريبية في إكساب المعلمين والمعلمات الكفايات الخاصة نتيجة لتنمية التفكير عند الطلبة.

كما وقد كان لها أثر في إكساب المعلمين والمعلمات الكفايات الضرورية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتوظيف المعرفة في الحياة لدى الطلبة واستخدام تكنولوجيا التعليم، قد أوصى الباحث بضرورة تقييم برامج تدريب المعلمين وتنويعها لما لها أثر فعال في إكساب المعلمين الكفايات الضرورية لعملية التعليم.

وفي دراسة أجرتها (Larsen, 1998) بعنوان "فاعلية برامج إعداد المعلمين في تحسين الاتصال والإدارة، والمهارات الاجتماعية للمعلمين الجدد"، وما هي مجالات حاجات المعملين الجدد التي تتطرق إليها البرامج الحالية، وما هي تلك المجالات التي لا يتم التعامل معها بشكل كفؤ، وكيف يتم تلبية الحاجات؟

تألف عينة الدراسة من (90) معلماً جديداً في (10) من مدارس مقاطعة ويسكنسون (Wisconsin) الأمريكية، تم إجراء تقييم قبلي وبعدي لقدرات واتجاهات المعلمين الجدد في مجالات الاتصال والإدارة والتكيف الاجتماعي، كما استخدام استبيانات للتعرف على خبرات وتجارب المعلمين، وقد تم تطبيق هذه البرامج على أنها رسمية أو غير رسمية.

أشارت النتائج إلى أن هناك بعض الفروق في المهارات والأداء واتجاهات المعلمين الجدد في البرامج الرسمية وغير الرسمية، وقد ظهر أن تحسن المعلمين كان عالياً جداً، في البرامج الرسمية، في حين أظهر المعلمون في البرامج غير الرسمية نقصاً دالاً في المهارات الإدارية، لكن ظهرت زيادة في المهارات التكيفية الاجتماعية، وأظهر المعلمون في البرامج الرسمية تحسناً في اتجاهاتهم نحو المدارس والخبرات التي مروا بها.

1.2.2 التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ الآتي:

1. نال موضوع الحاجات التدريبية للمعلمين لهذه الحاجات قسطاً معقولاً من الدراسات ولكافة المباحث مثل دراسة عبد الرحمن (1994)، ودراسة الشلالفة (1995)، وعبابنة (1996)، الكردي (1998)، والشلول (1999)، والحبسي (2001).
2. ركزت أغلب الدراسات السابقة على تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين بشكل عام، فيما تناولت هذه الدراسة الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية الجدد في جنوب الأردن، لكونهم أحوج من غيرهم لبرامج تدريبية تساعدهم في تخطي الصعوبات والعثرات التي قد تواجههم في بداية عملهم، والتي قد تترك أثراً عميقاً في مستقبلهم المهني.
3. حاولت الدراسات السابقة إما معرفة مدى ملائمة البرامج التدريبية لحاجات المعلمين دونما تحديد دقيق لهذه الحاجات من وجهة نظر المعلمين، كدراسة قطيفان (1994)، ودراسة المومني (1994)، ودراسة مقابلة (2000)، أو تحديد

الحاجات دون معرفة مدى ملائمة البرامج التدريبية لهذه الحاجات، كدراسة مور وهانلي (Moore ,Hanley,1983)، ودراسة وايت (White,199)، ودراسة رفاع (1993)، فيما جمعت هذه الدراسة بين الجانبين، تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين الجدد، وتحديد درجة أهميتها لهم، ثم تحديد مدى ملاءمة البرنامج التدريبي لهذه الحاجات.

4. قامت الدراسات السابقة بتحديد الحاجات التدريبية وقياس درجة الفاعلية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، إذ نجد معظم هذه الدراسات قد اقتصرت على آراء إحدى المجموعتين دون الأخرى، كدراسة رفاع (1993)، ودراسة مقابلة (2000)، لكن هذه الدراسة تميزت في أنها جمعت بين آراء المجموعتين مما يعطي الدراسة بعداً تربوياً تقويمياً هادفاً في الحكم على مثل هذه البرامج التدريبية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات إعداد أداة هذه الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، ويتضمن كذلك وصفاً لإجراءات الدراسة، ومتغيراتها والطرق الإحصائية التي استخدمت فيها.

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية الجدد، ومشرفي الدراسات الاجتماعية في مديريات التربية والتعليم لمحافظات الجنوب، (مديرية تربية الكرك ،مديرية تربية المزار، مديرية تربية القصر، مديرية تربيةالأغوار) ومديرية محافظة الطفيلة، ومديرية محافظة معان، ومديرية محافظة العقبة" والبالغ عددهم (96) معلماً ومعلمة، (13) مشرفاً ومشرفة تربوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (73) معلماً ومعلمة و(11) مشرفاً ومشرفة، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد المجتمع والعينة على مديريات محافظات الجنوب.

جدول رقم (1)

توزيع عدد أفراد المجتمع على مديريات محافظات الجنوب

المحافظة	المديرية	أفراد المجتمع		أفراد العينة	
		المعلمون	المشرفون	المعلمون	المشرفون
الكرك	قصبة الكرك	14	2	10	1
	المزار	15	2	11	1
	القصر	15	2	11	2
	الأغوار الجنوبية	13	2	12	2
الطفيلة	الطفيلة	14	2	10	2
معان	قصبة معان	14	2	10	2
العقبة	قصبة العقبة	11	1	9	1
المجموع		96	13	73	11

أما الجدول (2) فإنه يبين توزيع أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمشرفين)، حسب (النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي).

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة (المعلمون والمشرفون)

المتغير		المعلمون		المشرفون	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	41	56.2	8	72.7
	أنثى	32	43.8	3	27.3
المجموع		73	100	11	100
المؤهل	دبلوم	1	1.4		
	بكالوريوس	39	35.4		
	بكالويوس+ دبلوم	23	31.5	2	18.2
	ماجستير فأكثر	10	7.13	9	81.8
المجموع		73	100	11	100
التخصص	م م اجتماعيات	14	2.19		
	تاريخ	42	57.5	5	45.5
	جغرافيا	13	8.17	3	27.3
	غير ذلك	4	5.5	3	27.3
المجموع		73	100	11	100

2.3 أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداه للكشف عن الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية الجدد، للمرحلة الأساسية العليا في مديريات محافظات الجنوب، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، متبعة الخطوات الآتية:

أولاً: توزيع سؤال استطلاعي مفتوح موجه للمعلمين نصه: "**ما الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرك كمعلم؟**" كما وتم توزيع سؤال استطلاعي مفتوح موجه للمشرفين التربويين في مديرات التربية والتعليم / محافظات الجنوب خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (2005/2004) نصه: "ما الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي الدراسات

الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرك كمدرب للبرنامج، ومشرف تربوي؟"، وطُلِبَ إليهم أن يكتبوا الحاجات التدريبية اللازمة لهم، وقد أعطوا الوقت الكافي لكتابة استجاباتهم على هذا السؤال.

وبعد استرجاع الإجابات قامت الباحثة بقراءة هذه الاستجابات وتحليلها بدقة وتدوين جميع الحاجات التدريبية، كما قدرها المعلمون والمشرفون.

ثانياً: مراجعة الأدب السابق والدراسات، والدوريات، والكتب ذات العلاقة بالحاجات التدريبية، (كدراسة النهار ورفاقة 1992، ودراسة الحبسي، 2001، ودراسة الشلول، 1999، وسعادة، 1985، والطعاني، 2002، وكلزة ومختار، 1987).

ثالثاً: الإطلاع على الخطوط العريضة لمنهاج الدراسات الاجتماعية لمرحلتي التعليم الأساسية والثانوية (إعداد الفريق الوطني لمبحث الدراسات الاجتماعية، (1991م)، وخطة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة (1994)، وأدلة المعلمين للصفين العاشر والثامن الأساسيين (وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم).

3.3 تصحيح الأداة

- تكونت أداة الدراسة من (79) فقرة موزعة على المجالات هي:
  - أ- مجال التخطيط: وبلغ عدد فقراته (20 فقرة).
  - ب- مجال الإدارة الصفية: وبلغ عدد فقراته (13) فقرة.
  - ج- مجال استراتيجيات التدريس: وبلغ عدد فقراته (28) فقرة.
  - د- مجال التقويم: وبلغ عدد فقراته (18) فقرة.

وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى قائمة من الفقرات والتي تمثل الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

وقد كانت الاستجابة على هذه الفقرات وفق التدرج الخماسي الآتي لتقدير درجة الاحتياج التدريبي ودرجة مراعاة البرنامج للحاجات التدربية.

1. الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي (أكثر من 4.5) تقابل درجة احتياج تدريبي كبير جداً، وتقابل درجة مراعاة عالية جداً.

2. الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي (3.5 ≥ 4.5) تقابل درجة احتياج تدريبي كبير، وتقابل درجة مراعاة عالية.

3. الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي (2.5 ≥ 3.5) تقابل درجة احتياج تدريبي متوسطة، وتقابل درجة مراعاة متوسطة.

4. الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي (1.5 ≥ 2.5) تقابل درجة احتياج تدريبي قليلة، وتقابل درجة مراعاة قليلة.

5. الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي (أقل من 1.5) تقابل درجة احتياج تدريبي قليلة جداً، وتقابل درجة مراعاة قليلة جداً.

وعليه فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها عند تطبيق الأداة هي (395) وأقل درجة هي (79).

4.3 صدق الأداة

قامت الدراسة للتحقق من صدق الأداة، بعرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال الدراسة وعددهم (13) محكماً، من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، والجامعة الأردنية، وأعضاء في قسم التدريب والتخطيط والمناهج في وزارة التربية والتعليم، وعدد من المشرفين التربويين كما هو في الملحق (ب).

وذلك لغرض التحقق من مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية، فضلاً عن أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.

وقد استفادت الدراسة من ملاحظات المحكمين والتي تركزت على دمج فقرات معينة، وتعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، وحذف بعض الفقرات، بحيث أصبح مجموع فقرات الأداة ككل (79) فقرة بدلاً من (90) فقرة، وعدد المجالات (4) مجالات بدلاً من (5) مجالات، والملحق (أ) يبين الأداة في صورتها الأولية والملحق (ج) يبنها في صورتها النهائية.

5.3 ثبات الأداة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا على عينة تكونت من (25) معلماً ومعلمة، ومشرفاً من عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.875) وهي مؤشر ثبات مقبول لإغراض هذه الدراسة.

6.3 إجراءات الدراسة

1. بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تمت مخاطبة الجهات المعنية في مديرات التربية والتعليم في محافظات الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة)، حيث تم تحديد عينة الدراسة والبالغ عددها (84)، معلماً ومعلمة من خلال سجلات قسمي شؤون الموظفين والتخطيط، في المديريات لمعرفة أعداد المعلمين والمعلمات ممن خضعوا للبرنامج التدريبي أثناء الخدمة (2004–2005)، ممن تقل خدمتهم عن ثلاث سنوات.
2. ومن ثم تم توزيع الأداة على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام 2004–2005، حيث تم وضع تعليمات واضحة للمستجيبين إذ قامت الباحثة شخصياً بتوزيع الاستبانة، وقامت بالإجابة عن جميع استفساراتهم، وأعطي أفراد العينة الوقت الكافي والمناسب لتعبئة الاستبانة.
3. استرجاع جميع الاستبانات الموزعة والبالغ عددها (84) وهي تمثل (100%) من مجموع الاستبانات.
4. القيام بالتحليلات الإحصائية اللازمة واستخراج النتائج ومناقشتها.

7.3 متغيرات الدراسة

أ. **متغير مستقل:** ويشتمل الآتي:

1. النوع الاجتماعي (ذكور، إناث).
2. المؤهل العلمي: ويقع في أربعة مستويات.

    أ. دبلوم.

ب. بكالوريوس.

ج. بكالوريوس+ دبلوم.

د. ماجستير فأكثر.

التخصص في البكالوريوس

1. معلم مجال اجتماعيات.
2. غير ذلك (تاريخ، جغرافيا...).

ب. **متغير تابع:** ويتمثل في درجة مراعاة البرنامج التدريبي لحاجات المعلمين

8.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع حاجات الاستبانة ولكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً حسب أوساطها الحسابية.

أما السؤالين الثالث والرابع فتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهم، لمعرفة درجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم التربويين.

فيما استخدم اختبار (T) لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تقييم كل من المعلمين والمشرفين التربويين للإجابة عن السؤال الخامس.

أما السؤال السادس: فاستخدم له اختبار (T) لاستخراج الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين ومتوسط إجابات المعلمات على درجة فعالية البرنامج التدريبي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين، والمعلمات والتي تعزى للمؤهل، والتخصص، و النوع الاجتماعي لكل مجال من مجالات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة مبوبةً حسب أسئلتها.

1.4 أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية ، للمرحلة الأساسية العليا في محافظات مديريات الجنوب كما يراها المعلمون والمشرفون التربويين؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم توجيه سؤالين مفتوحين إلى المعلمين والمشرفين ومراجعة الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، حيث تم التوصل إلى (79) حاجة تدريبية موزعة على أربعة مجالات هي: (التخطيط، التقويم، الاستراتيجيات وأساليب التدريس، الإدارة الصفية) والتي شكلت أداة الدراسة، كما هو مبين أدناه.

الرقم	الحاجات التدريبية
1)	الإلمام بالأسس والخطوط العريضة لمنهاج الدراسات الاجتماعية.
2)	اكتساب مهارة تحليل وحدة دراسية إلى ما تتضمنه من (حقائق،مفاهيم ،تعميمات....الخ)
3)	اكتساب مهارة اعداد الخطة الفصلية.
4)	اكتساب مهارة اعداد الخطةاليوميه.
5)	صياغة الاهداف بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة القياس.
6)	التنوع في وضع الأهداف (وجدانية، مهاري/حركي، معرفي)، (تذكر، تطبيق....تقويم)
7)	التمهيد للدرس بطريقة مناسبة.
8)	اختيار طريقة التدريس المناسبة لأهداف الدرس.
9)	عرض الأفكار بصورة منظمة وواضحة.
10)	التنوع في أساليب التدريس.
11)	استثمار وإدارة الوقت.
12)	تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
13)	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
14)	توظيف البيئة المحلية كمثير للتدريس.
15)	إبراز الجانب التطبيقي للمادة.
16)	إعداد واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية.
17)	ربط الدرس بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمي.
18)	تحديد دور كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية.
19)	وضع خطة لمعالجة نواحي الضعف لدى الطلبة.

الرقم	الحاجات التدريبية
20)	تطبيق قواعد الانضباط المدرسي بعيداً عن العقاب النفسي والجسدي.
21)	المحافظة على الهدوء في المواقف المثيرة داخل غرف الصف.
22)	استخدام أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة.
23)	معاملة الطلبة بعدل.
24)	تقبل مشاعر الطلبة وأفكارهم.
25)	إشراك الطلبة في إدارة الصف.
26)	تشخيص مشكلات الطلبة والمشاركة في حلها.
27)	امتلاك القدرة على تنظيم الموقف التعليمي التعلمي بفعالية
28)	التعامل مع الطلاب بديمقراطية داخل غرفة الصف.
29)	تنمية روح التنافس الإيجابي لدى الطلبة.
30)	تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم واحترام آراء الآخرين.
31)	التعامل مع المواقف الصفية المحرجة بكياسة ولباقة.
32)	تهيئة بيئة مادية مناسبة للموقف التعليمي (غرفة الصف، مكتبة. . الخ).
33)	التعامل مع المواقف الصفية المحرجة بكياسة ولباقة.
34)	تهيئة بيئة مادية مناسبة للموقف التعليمي (غرفة الصف، مكتبة. . الخ).
35)	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.
36)	مراعاة خبرات الطلبة السابقة في تنظيم التعلم الجديد.
37)	اكتساب المعرفة بطرق الربط بين أحداث الماضي وأحداث الحاضر.
38)	اكتساب المعرفة بطرق الربط بين الحوادث التاريخية والمواقع الجغرافية.
39)	اكتساب المعرفة اللازمة لاستخدام طريقة التعلم الذاتي للطلبة.
40)	توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة والأوساط المتعددة Multi Media).
41)	اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام طريقة الاستقصاء في التدريس.
42)	استخدام الأسئلة السابرة.
43)	اكتساب المعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس المفهوم.
44)	تشجيع الطلاب على استخدام أسلوب المشكلة وإصدار القرار.
45)	استخدام الأحداث الجارية كمصدر من مصادر تعلم التاريخ والتربية والوطنية.
46)	استخدام اللغة الواضحة التي تناسب مستويات الطلبة.
47)	استخدام مهارات التدريس بالنشاطات للصفوف الجامعة.
48)	توظيف المواد المتوفرة في البيئة المحلية توظيفاً فاعلاً كمصدر من مصادر التعلم للدراسات الاجتماعية.
49)	التدرج بتعلم الدراسات الاجتماعية من السهل إلى الصعب ومن المحسوس للمجرد
50)	استغلال الرحلات ولزيارات كمصدر من مصادر التعلم
51)	اكتساب الطلاب المقدرة على ربط المفاهيم مع بعضها لتشكيل تعميمات.

الرقم	الحاجات التدريبية
52)	تدريس بنظام المجموعات بفاعلية.
53)	استخدام الدراما واللعب وتقمص الشخصية كمصدر من مصادر التعلم.
54)	استخدام أسئلة الدروس والجداول والأشكال والرسوم كمصدر من مصادر التعلم.
55)	اكتساب المعرفة بربط التعليم بحياة التلاميذ لاكتساب مهارات حياتية.
56)	اكتساب المعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس القيم والاتجاهات.
57)	استخدام الأطالس بفعالية داخل الصف كمصدر من مصادر التعلم
58)	اكتساب مهارة استراتيجيات البحث العلمي.
59)	استخدام المكتبة كمصدر من مصادر التعلم.
60)	عمل مجسات لمواقع ومعارك تاريخية باستخدام مواد أولية بسيطة كالجبس والاسفنج
61)	توزيع زمن الحصة الصفية توزيعاً عادلاً على الإجراءات التطبيقية لتحقيق الأهداف.
62)	استخدام الظواهر الطبيعية الجغرافية في البيئة التعليمية كمصدر من مصادر تعلم الجغرافيا
63)	اكتساب مهارة بناء الاختبارات الحصيلية.
64)	قياس وتقويم عمليات التفكير العليا: (تحليل، تقويم، تركيب).
65)	تحليل نتائج الاختبارات الشهري والفصلية.
66)	قياس مدى صدق الاختبارات التي تقيس نتائج التعلم باستخدام طرق إحصائية بسيطة.
67)	طرح أسئلة ذات مستويات تفكيرية مختلفة.
68)	مراعاة خصائص المتعلمين عند وضع فقرات الاختبار.
69)	تنويع التقويم ما بين الأسئلة الموضوعية والمقالية والاستنتاجية.
70)	بناء أدوات تقويم متنوعة تناسب الأهداف.
71)	استخدام التقويم التكويني أثناء الحصة والتقويم الختامي في نهاية الحصة.
72)	مراعاة استمرارية التقويم خلال عملية التدريس.
73)	إشراك أولياء الأمور في عملية التقويم.
74)	عدم التركيز في عملية التقويم على الجوانب المعرفية فقط.
75)	استخدام استراتيجيات تقويمية كالملاحظة، قوائم الرصد، ....الخ.
76)	استخدام أدوات تقويم تتسق وأنماط تعلم الطلبة Learning Style
77)	تطبيق الاختبار بشكل جيد.
78)	استخدام التقويم الذاتي.
79)	الاستفادة من نتائج الاختبار في تحسين تعلم الطلبة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"ما تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية الجدد لأهمية الحاجات التدريبية الواردة في الأداة"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع حاجات الاستبانة ولكل مجال من مجالات الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة أهمية كل حاجة من الحاجات مرتبة تنازلياً

رقم الحاجة	الرتبة	الحاجات التدريبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	.1	التنوع في أساليب التدريس	4.5476	0.5683
10	.2	عرض الأفكار بصورة منظمة وواضحة	4.5357	0.6295
67	.3	مراعاة خصائص المتعلمين عند وضع فقرات الاختبار	4.4643	0.6845
46	.4	استخدام مهارات التدريس بالنشاطات للصفوف المالجمعة	4.4643	0.6484
43	.5	تشجيع الطلاب على استخدام أسلوب المشكلة وإصدار القرار	4.4524	0.6838
63	.6	قياس وتقويم عمليات التفكير العليا: (تحليل، تقويم، تركيب)	4.4167	0.8097
27	.7	تشخيص مشكلات الطلبة والمشاركة فيها	4.4048	0.5833
25	.8	تقبل مشاعر الطلبة وأفكارهم	4.3929	0.677
47	.9	توظيف المواد المتوفرة في البيئة المحلية توظيفاً فاعلاً كمصدر من مصادر التعلم للدراسات الاجتماعية	4.3929	0.6589
65	.10	قياس مدى صدق الاختبارات التي تقيس نتائج التعلم باستخدام طرق إحصائية بسيطة	4.381	0.7265
14	.11	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	4.381	0.7265
62	.12	اكتساب مهارة بناء الاختبارات التحصيلية	4.369	0.6904
40	.13	اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام طريقة الاستقصاء في التدريس	4.3571	0.6702
70	.14	بناء أدوات تقويم متنوعة تناسب الأهداف	4.3452	0.5702
15	.15	توظيف البيئة المحلية كمثير للتدريس	4.3452	0.591
60	.16	توزيع زمن الحصة الصفية توزيعاً عادلاً على الإجراءات التطبيقية لتحقيق الأهداف	4.3333	0.6825
5	.17	صياغة الأهداف بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس	4.3214	0.6795
26	.18	إشراك الطلبة في إدارة الصف	4.3214	0.6615
66	.19	طرح أسئلة ذات مستويات تفكيرية مختلفة	4.2976	0.7727
34	.20	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس	4.2738	0.665

رقم الحاجة	الرتبة	الحاجات التدريبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
48	.21	التدرج بتعلم الدراسات الاجتماعية من السهل إلى الصعب ومن المحسوس للمجرد.	4.2738	0.665
45	.22	استخدام الغة الواضحة التي تناسب مستويات الطلبة	4.2738	0.7339
16	.23	ابراز الجانب التطبيقي للمادة	4.2738	0.6466
39	.24	توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة والأوساط المتعددة	4.2619	0.6787
50	.25	اكتساب الطلاب المقدرة على ربط المفاهيم مع بعضها لتشكيل تعميمات	4.2619	0.8231
4	.26	اكتساب مهارة إعداد الخطة اليومية	4.2619	0.6787
8	.27	اختيار طريقة التدريس المناسبة لأهداف الدرس	4.25	0.7585
12	.28	استثمار وغدارة الوقت	4.25	0.8047
69	.29	الوقوف على المعرفة السابقة للمتعلمين(امتحان قبلي).	4.2262	0.7816
64	.30	تحليل نتائج الاختبارات الشهري والفصلية	4.2262	0.7501
24	.31	معاملة الطلبة بعدل	4.2262	0.6082
2	.32	اكتساب مهارة تحليل وحدة دراسية إلى ما تتضمنه من (حقائق، مفاهيم، تعميمات...الخ)	4.2262	0.7501
38	.33	اكتساب المعرفة اللازمة لاستخدام طريقة التعلم الذاتي للطلبة	4.2143	0.7456
33	.34	تهيئة بيئة مادية مناسبة للموقف التعليمي(غرفة الصف، مكتبة.. الخ)	4.2024	0.757
61	.35	استخدام الظواهر الطبيعية الجغرافية في البيئة التعليمية كمصدر من مصادر تعلم الجغرافيا	4.1905	0.6851
59	.36	عمل مجسات لمواقع ومعارك تاريخية باستخدام مواد أولية بسيطة كالجبس والاسفنج	4.1905	0.7987
49	.37	استغلال الرحلات والزيارات كمصدر من مصادر التعلم	4.1786	0.7471
71	.38	استخدام التقويم التكويني أثناء الحصة والتقويم الختامي في نهاية الحصة.	4.1786	0.9205
42	.39	اكتساب المعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس المفهوم.	4.1667	0.7085
68	.40	تنويع التقويم ما بين الأسئلة الموضوعية والمقالية والاستنتاجية.	4.1548	0.8139
17	.41	إعداد واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية.	4.1548	0.8286
22	.42	المحافظة على الهدوء في المواقف المثيرة داخل غرف الصف	4.1429	0.7468
1	.43	الإلمام بالأسس والخطوط العريضة لمنهاج الدراسات الاجتماعية	4.1429	0.7468
41	.44	استخدام الأسئلة السابرة	4.1429	0.7937
19	.45	تحديد دور كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية.	4.1429	0.6041
30	.46	تنمية روح التنافس الإيجابي لدى الطلبة	4.1429	0.8087

رقم الحاجة	الرتبة	الحاجات التدريبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
23	.47	استخدام أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة	4.1429	0.7138
52	.48	استخدام الدراما واللعب وتقمص الشخصية كمصدر من مصادر التعلم	4.1429	0.8937
32	.49	التعامل مع المواقف الصفية المحرجة بكياسة ولباقة	4.131	0.7882
44	.50	استخدام الأحداث الجارية كمصدر من مصادر تعلم التاريخ والتربة الوطنية.	4.131	0.7244
31	.51	تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم واحترام آراء الآخرين	4.119	0.8559
73	.52	إشراك أولياء الأمور في عملية التقويم	4.119	0.9366
51	.53	تدريس بنظام المجموعات بفاعلية	4.119	0.7824
78	.54	استخدام التقويم الذاتي	4.1071	0.8362
77	.55	تطبيق الاختبار بشكل جيد	4.1071	0.7764
57	.56	اكتساب مهارة استراتيجيات البحث العلمي	4.1071	0.7764
9	.57	إثارة دافعية الطلبة	4.1071	0.7764
37	.58	اكتساب المعرفة بطرق الربط بين الحوادث التاريخية والمواقع الجغرافية	4.0952	0.6135
74	.59	عدم التركيز في عملية التقويم على الجوانب المعرفية فقط.	4.0833	0.8389
35	.60	مراعاة خبرات الطلبة السابقة في تنظيم التعلم الجديد.	4.0833	0.6803
75	.61	استخدام استراتيجيات تقويمية كالملاحظة، قوائم الرصد،.... الخ	4.0833	0.7638
13	.62	تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة	4.0833	0.7794
76	.63	استخدام أدوات تقويم تنسيق وأنماط تعلم الطلبة	4.0833	0.6803
6	.64	التنوع في وضع الأهداف(وجدانية، مهاري/ حركي، معرفي) (تذكر، تطبيق... تقويم)	4.0714	0.8034
56	.65	استخدام لأطالس بفعالية داخل الصف كمصدر من مصادر التعلم	4.0714	0.8328
36	.66	اكتساب المعرفة بطرق الربط بين أحداث الماضي وأحداث الحاضر.	4.0714	0.6728
79	.67	الاستفادة من نتائج الاختبار في تحسين تعلم الطلبة	4.0595	0.9861
3	.68	اكتساب مهارة إعداد الخطة الفصلية	4.0595	0.7501
55	.69	اكتساب المعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس القيم والاتجاهات	4.0357	0.8279
20	.70	وضع خطة لمعادلة نواحي الضعف لدى الطلبة	4.0357	0.8565
29	.71	التعامل مع الطلاب بديمقراطية داخل غرفة الصف	4.0119	0.9248
53	.72	استخدام أسئلة الدروس والجداول والأشكال والرسوم كمصدر من مصادر التعلم	4.0119	0.8139
7	.73	التمهيد للدرس بطريقة مناسبة	4.0119	0.799
21	.74	تطبيق قواعد الانضباط المدرسي بعيداً عن العقاب النفسي والجسدي	4.0119	0.799
54	.75	اكتساب المعرفة بربط التعليم بحياة التلاميذ لاكتساب مهارات حياتية	3.9881	0.7838
72	.76	مراعاة استمرارية التقويم خلال عملية التدريس	3.9762	0.8356
58	.77	استخدام المكتبة كمصدر من مصادر التعلم	3.9048	0.7218
18	.78	ربط الدرس بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمي	3.9048	0.6516
28	.79	امتلاك القدرة على تنظيم الموقف التعليمي التعلمي بفعالية.	3.869	0.6904

ويلاحظ من خلال الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل حاجة من حاجات الاستبانة أن الفقرة رقم (1) التي تنص على "التنوع في أساليب التدريس" حصلت على المرتبة الأولى من حيث الأهمية، يليها الفقرة (2) التي تنص على "عرض الأفكار بصورة منظمة وواضحة في مجال التخطيط حصلت على المرتبة الثانية، كما يتبين أن الحاجة التي تنص على "مراعاة خصائص المتعلمين عند وضع فقرات الاختبار" في مجال التقويم، حصلت على المرتبة الثالثة من حيث درجة الاحتياج، في حين حصلت الحاجة التي تنص على "امتلاك القدرة على تنظيم الموقف التعليمي التعلمي بفعالية" في مجال الإدارة الصفية المرتبة الأخيرة.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"ما درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظات مديريات الجنوب من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الأربعة (التخطيط، التقويم، الاستراتيجيات وأساليب التدريس، الإدارة الصفية).

والجدول رقم (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مراعاة البرنامج لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة مراعاة البرنامج التدريبي لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

المجال	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم	73	2.0129	0.18
استراتيجيات وأساليب التدريس	73	2.0103	0.17
الإدارة الصفية	73	2.0053	0.20
التخطيط	73	1.9630	0.18
درجة المراعاة للحاجات التدريبية	**73**	**1.9981**	**0.08**

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن تقديرات المعلمين لدرجة مراعاة البرنامج التدريبي لحاجاتهم كانت قد حصــلت في مجال التخطيط على متوسط حسابي وقدرة (1.9630)، ومجال الإدارة الصفية حصل على متوسط حسابي وقدره (2.0053)، وهي متوسطات حسابية منخفضة تشير إلى عدم مراعاة مجالات البرنامج لحاجات المعلمين المهنية من وجهة نظرهم.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

"ما درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات محافظات الجنوب من وجهة نظر المشرفين التربويين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين على أداة الدراسة، حيث حصل البرنامج في درجة مراعاته لحاجات التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين على متوسط حسابي وقدره (4.0368) وانحراف معياري (0.46) وهي نسبة مرتفعة، وهذا يعني مراعاة البرنامج بدرجة كبيرة لحاجات المعلمين التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين، والجدول رقم (5) يبين درجة مراعاة البرنامج لكل مجال من مجالات الدراسة مرتب ترتيباً تنازلياً من وجهة نظر المشرفين التربويين.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين لدرجة مراعاة البرنامج التدريبي لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة ترتيباً

المجال	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	11	4.2591	0.61
التقويم	11	4.2222	0.27
استراتيجيات وأساليب التدريس	11	3.9383	0.56
الإدارة الصفية	11	3.6503	0.62
درجة المراعاة	**11**	**4.0368**	**0.46**

يتضح من الجدول (5) أن مجال التخطيط قد حصل من حيث درجة المراعاة لحاجات المعلمين التدريبية، على متوسط حسابي وقدره (4.2591)، يليه مجال التقويم من حيث درجة المراعاة لحاجات المعلمين بمتوسط حسابي وقدره (4.2222).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

"هل تختلف درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديريات محافظات الجنوب باختلاف المقوم (المعلمين، المشرفين)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) وذلك لإيجاد الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات المشرفين والمعلمين، والجدول رقم (6) يبين الفروق بين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين والمعلمين في استجابتهم لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين التدريبية.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات المشرفين والمعلمين لدرجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية للمعلمين ولكل مجال من مجالات الدراسة

المجال	الوظيفة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	مشرف	11	4.2591	0.61	25.987	82	.000
	معلم	73	1.963	0.18			
الإدارة الصفية	مشرف	11	3.6503	0.62	17.646	82	.000
	معلم	73	2.0053	0.20			
استراتيجيات وأساليب التدريس	مشرف	11	3.9383	0.56	23.919	82	.000
	معلم	73	2.0103	0.17			
التقويم	مشرف	11	4.2222	0.27	35.656	82	.000
	معلم	73	2.0129	0.18			
المراعاة	مشرف	11	4.0368	0.46	35.567	82	.000
	معلم	73	1.9981	0.08			

ويلاحظ من الجدول رقم (6) أن تقديرات المشرفين في مجال التخطيط حصلت على متوسط حسابي وقدره (4.2591)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين من وجهة نظرهم لنفس المجال (1.963)، أما قيمة (t) فكان (25.897) في حين كانت درجة مراعاة البرنامج التدريبي لحاجات المعلمين في مجـال الإدارة الصفيـة، مـن وجهـة نظر المشرفين فكانت (3.6503)، وجاءت درجة مـراعاة البرنامج التدريبي لنفس المجال من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي (2.0053)، وقيمة (t) (17.646).

كمـا يلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين والمعلمين على درجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين التدريبية.

6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

"هل تختلف درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديريات محافظات الجنوب باختلاف (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتخصص)؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام (One-way ANOVA) لحساب الفروق بين النوع الاجتماعي والتخصص والمؤهل العلمي لكل استجابة من استجابات المعلمين، والجدول رقم (7) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لإيجاد الفروق بين متوسط استجابات المعلمين من حيث النوع الاجتماعي، كما يبين الجدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لإيجاد الفروق بين متوسط استجابات المعلمين من حيث المؤهل العلمي والتخصص.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدرجة مراعاة البرنامج التدريبي لحاجات المعلمين ومعرفة إذا ما كانت تختلف باختلاف النوع الاجتماعي

	النوع الاجتماعي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	41	1.9720	0.18	0.472	71	0.638
	أنثى	32	1.9516	0.18			
الإدارة الصفية	ذكر	41	1.9925	0.20	0.61-	71	0.544
	أنثى	32	2.0216	0.20			
استراتيجيات	ذكر	41	2.0122	0.16	0.111	71	0.912
وأساليب التدريس	أنثى	32	2.0078	0.17			
التقييم	ذكر	41	2.0136	0.18	0.033	71	0.974
	أنثى	32	2.0122	0.18			
المراعاة	ذكر	41	1.9991	0.08	0.12	71	0.905
	أنثى	32	1.9968	0.08			

يتبين من خلال الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدرجة مراعاة البرنامج التدريبي لحاجات المعلمين ومعرفة إذا ما كانت تختلف باختلاف المؤهل العلمي، والتخصص

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	متغير المؤهل العلمي					
التخطيط	بين المجموعات	0.06	3	0.02	0.594	0.621
	داخل المجموعات	2.33	69	0.03		
	المجموع	2.39	72			
الإدارة الصفية	بين المجموعات	0.03	3	0.01	0.254	0.858
	داخل المجموعات	2.90	69	0.04		
	المجموع	2.93	72			
استراتيجيات وأساليب التدريس	بين المجموعات	0.06	3	0.02	0.727	0.539
	داخل المجموعات	1.93	69	0.03		
	المجموع	1.99	72			
التقويم	بين المجموعات	0.21	3	0.07	0.234	0.081
	داخل المجموعات	2.09	69	0.03		
	المجموع	2.31	72			
المراعاة	بين المجموعات	0.05	3	0.02	0.882	0.301
	داخل المجموعات	1.39	69	0.02		
	المجموع	0.44	72			
	متغير التخصص					
التخطيط	بين المجموعات	0.02	3	0.01	0.24	0.868
	داخل المجموعات	2.37	69	0.03		
	المجموع	2.39	72			
الإدارة الصفية	بين المجموعات	0.40	3	0.02	0.484	0.718
	داخل المجموعات	2.53	69	0.04		
	المجموع	2.93	72			
استراتيجيات وأساليب التدريس	بين المجموعات	0.09	3	0.03	1.125	0.345
	داخل المجموعات	1.90	69	0.03		
	المجموع	1.99	72			
التقويم	بين المجموعات	0.12	3	0.04	1.302	0.281
	داخل المجموعات	2.18	69	0.03		
	المجموع	2.31	72			
المراعاة	بين المجموعات	0.02	3	0.01	0.943	0.425
	داخل المجموعات	0.42	69	0.01		
	المجموع	0.44	72			

يتبين من خلال الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بهدف توضيحها وتفسيرها، كما يتضمن التوصيات التي توصلت لها الدراسة.

1.5 المناقشة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا، في مديريات محافظات الجنوب، كما يراها المعلمون والمشرفين التربويين".

أظهرت نتائج الدراسة وجود قائمة بالحاجات التدريبية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وبدرجة كبيرة في جميع مجالات الدراسة الأربعة (التخطيط، الإدارة الصفية، استراتيجيات التدريس، التقويم)، مما يعطي الدراسة بعداً تربوياً بوجود حاجات تدريبية ملحة يتطلب تلبيتها لدى المعلمين المتدربين.

وربما يعود ذلك للأسباب التالية:

1. تطبيق المناهج الجديدة في المدارس، والتي جاءت كنقلة نوعية في التعليم، استدعت حصول المعلمين على دورات لتدريسها، والتي تتطلب امتلاك مجموعة من المهارات والمعلومات والاتجاهات تساعد في تدرسيها.
2. رغبة المعلمين الجدد بتنمية مهاراتهم التعليمية والسلوكية؛ كاستجابة طبيعية للاتجاهات الحديثة في إنتاجية التعليم وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من جون (John) وسورنسون (Sorenson) المشار إليه في (الحماحمي، 1999) والتي تشير إلى أن ما يتوفر للمعلم من معارف ومعلومات ومهارات تدريسية يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على ناتج عملية التعلم، كما أن الدراسات التي قام بها كل من تيلور وآخرون (Taylor, et.al) وتكين وآخرون (Witkin, et,.al)، وريسنتلي وجيج (Recently and Gage) وهويت وكواك (Hoyt and Coak) المشار إليهم في (الحماحمى، 1999)، أكدت على أن المعملين يكونوا ذوي تأثير إيجابي في سلوك المتعلمين كلما نمت اتجاهاتهم ومهارات وأساليبهم المرتبطة بعملية تدريسهم وتعليمهم لهؤلاء المتعلمين.

3. إن معظم المعلمين ذوي تخصصات أكاديمية بحتة، وعددهم (55) من معلمي التاريخ والجغرافيا، ممن تخلو تخصصاتهم في الجامعات من أي مساقات تربوية.
4. وجود نظام الصفوف المجمعة في بعض مدارس الجنوب، الأمر الذي يتطلب معه إكسابهم مهارات التدريس بالنشاطات لا سيما للصفوف المجمعة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (عبد الرحمن، 1994)، ودراسة (وايت، 1990)، و(الحبسي، 2001)، والتي أشارت إلى حاجة المعلمين للتدريب على مجالات التخطيط والتقويم وأساليب التدريس، مع أن المجالات لم تكن بالمسمى نفسه، غير أن معظم فقراتها متشابهة بشكل كبير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"ما تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية الجدد لأهمية الحاجات التدريبية الواردة في الأداة؟".

أظهرت النتائج أن جميع الحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية حصلت على متوسط حسابي (3.879) فما فوق، مما يعني أن جميع فقرات الأداة تشكل حاجات حقيقية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وأن مجال التخطيط قد حصل على المرتبة الأولى على مستوى المجالات مجتمعة، في تقدير أفراد عينة الدراسة، بدرجة احتياج تدريبي كبير، بمتوسط حسابي (4.2054)، وأن الفقرة التي تنص على "التنوع في أساليب التدريس في مجال التخطيط" احتلت المركز الأول، بمتوسط حسابي وقدره (4.5476)، والفقرة التي تنص على "عرض الأفكار بصورة منظمة وواضحة"، حصلت على المركز الثاني بمتوسط حسابي وقدره (4.5357)، وبذلك احتل مجال التخطيط المرتبة الأولى، من حيث درجة الأهمية مما يفسر حاجة المعلمين لمهارة التخطيط لا سيما الفقرة التي تنص على "التنوع في أساليب التدريس"؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة المادة الدراسية وأهدافها ومجالاتها، من حيث نوع القضايا التي تعالجها سواء كانت اجتماعية، سكانية، قومية، وطنية، فهذه مفاهيم تمتاز بالتوسع بحيث تفرض على معلم الدراسات الاجتماعية ضرورة تزويده

بكفايات وخصائص شخصية ومهارات مهنية لازمة وتعريفه بالقدرات والاتجاهات، وأساليب التدريس.

أما الفقرة التي تنص على "عرض الأفكار بصورة منظمة وواضحة"، فقد حصلت على المرتبة الثانية من حيث أهمية الحاجة التدريبية للمعلمين، بمتوسط حسابي (4.5357) وانحراف معياري (0.6295) وقد يعود ذلك إلى قلة خبرة هذه الفئة من المعلمين وبالتالي عدم قدرتهم على العرض والتسلسل المنطقي لأفكار الدرس بطريقة منظمة وواضحة سواء عند عملية التخطيط اليومي للدرس والتخطيط الفصلي، ويمكن أن يعود ذلك لكونهم مبتدئين (حديثي الخبرة)، وبالتالي غير متمكنين من المادة الدراسية بطريقة تتيح لهم مهارة تحليل المحتوى، والربط بين أجزاء المادة التدريبية الواحدة (الوحدات الدراسية)، أو مع غيرها من المباحث ذات الصلة بنفس الموضوع، وقد يكون ذلك عائداً إلى التخصص؛ فمعلم التاريخ نجده يدرس مادة التاريخ إلى جانب مادة الجغرافيا والتربية الوطنية، والتي ليست مجال تخصصه، وكذلك الحال بالنسبة لمعلم الجغرافيا نجده يدرس ثلاث مباحث مشتركة.

أما الفقرة التي تنص على "مراعاة خصائص المتعلمين عند وضع فقرات الاختبار"، في مجال التقويم حصلت على المرتبة الثالثة، من حيث أهمية الاحتياج التدريبي لمتوسط حسابي (4.464) وانحراف معياري (0.639)، وقد يكون ذلك عائد إلى رغبة المعلمين إلى امتلاك مهارة وضع فقرات اختبار تقيس درجة امتلاك المتعلمين للمعرفة بصورة يراعى فيها الفروق الفردية بين المتعلمين، ولكونهم يدركون أهمية تشخيص مستويات الطلبة بأرقام حقيقية في العملية التربوية والتعليمية.

في حين حصلت الفقرة التي تنص على "امتلاك القدرّة على تنظيم الموقف التعليمي التعلمي بفاعلية" في مجال الإدارة الصفية، المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.869) وانحراف معياري (0.69) وهي أعلى من المتوسط بقليل، وهذا يعني وجود حاجة تدريبية لها ولكن بدرجة أقل من غيرها؛ وربما يعود السبب في متوسط تقدير المعلمين إلى حاجاتهم التدريبية في هذا المجال، هو أنه إذا ما تم ضبط المجالات الأخرى من تخطيط وتقويم وغيرها، سنصل في النهاية إلى صف مثالي،

مدار بطريقة محكمة، وربما يعود السبب إلى أن معظم المعلمين يعتبرون هذا المجال جزءاً لا يتجزأ من شخصيتهم، يتوقف عليه عملهم التربوي، وعلاقته بجدارة المعلم أو فشله، والحكم على أداءه؛ وبالتالي شعر المعلمين بحاجاتهم لامتلاكهم هذه الحاجة في هذا المجال أكثر من غيره، فكانت حاجتهم للتدريب قليل.

أما اتفاقهم على تلك الحاجات مع مشرفيهم التربويين مرده أيضاً لكونهم معلمو جدد حديثي الخبرة وبالتالي يجدون في جميع مواضيع البرنامج حاجات ملحة لرفع أدائهم ومستواهم، فهم أحوج ما يكونوا لمثل هذه المهارات والأساليب عن غيرهم من المعلمين لإغناء خبراتهم ورفع مستواهم الأكاديمي التربوي، وكذلك الحال بالنسبة لمشرفيهم الذين يجدون في البرامج التدريبية وموضوعاتها، حاجات ملحة ضرورية لرفع سوية المعلمين وارتقاء بأدائهم بما يلائم ومستجدات العصر ومتطلباته لاسيما لتلك الفئة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج (الشلالفة، 1995) لا سيما الفقرة التي تنص على "درجة الاحتياج في مجالي الإدارة الصفية والتخطيط وإن لم تكن بنفس الدرجة من الأهمية، كما واتفقت نتائج دراسة (أمير بن، 1993)، والتي تشير إلى عدم وجود حاجات الملموسة في مجال الإدارة الصفية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"ما درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا، في محافظات مديريات الجنوب من وجهة نظر المعلمين أنفسهم"؟.

يظهر من خلال استعراض المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، بأن مجال التخطيط قد حاز على المرتبة الأولى من حيث درجة مراعاة الحاجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين، حصل على متوسط حسابي (1.963) وانحراف معياري (0.18)، وهذا يعني عدم مراعاة البرنامج في هذا المجال لحاجات المعلمين المهنية، أما مجال الإدارة الصفية فقد حاز على متوسط حسابي وقدره (2.0053) وانحراف معياري (0.20)، وإن مجال

الاستراتيجيات وأساليب التدريس حصلت على متوسط حسابي وقدره (2.0103)، وانحراف المعياري (0.17).

في مجال التقويم، كان المتوسط الحسابي لدرجة المراعاة (2.0129)، والانحراف المعياري (0.18) أما درجة المراعاة البرنامج بشكل عام لحاجات المعلمين من وجه نظرهم فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (1.9981)، وانحراف معياري (0.08)، وتعزو الباحثة ذلك لعدة أسباب منها عدم إشراك المتدربين في تحديد حاجاتهم التدريبية والمهنية عند وضع محتوى البرامج التدريبية، وقد أكدت نتائج دراسة الفرا (1999) المشار إليه في الحماحمى (1999) أن من أسباب قصور البرامج التدريبية عدم أخذ حاجات المعلمين في الاعتبار كمطلب رئيسي عند إعداد البرنامج التدريبي، في حين أعزى بعض المتدربين ذلك إلى ثقل العبء التدريسي عليهم، وازدياد عدد الطلبة في الشعبة الواحدة، مما يعيق عملية تطبيق البرامج التدريبية داخل الغرفة الصفية، وطول المادة الدراسية في المقررات؛ الأمر الذي يتعذر معه إنهاء الوحدة الدراسية في موعدها، وعبر البعض الأخر عن موقفه السلبي تجاه البرنامج في غياب عنصر التشويق أثناء التدريب حيث كانت تطرح المادة التدريبية بطريقة المحاضرة مما يبعث الملل في نفس المتدربين، وقد أشارت توصيات دراسة كل من الشيخ وعبد الموجود ورمضان المشار إليهم في (الحماحمى، 1990) بضرورة تنويع الأساليب التدريبية بما يتناسب مع أهداف البرنامج وحاجات المتدربين والمستحدثات والتقنيات التربوية وضرورة تنويع الوسائل التعليمية في تنفيذ البرنامج التدريبي لزيادة تشويق المتدربين وزيادة إقبالهم على التدريب، هذا إذا ما علمنا أن وقت التدريب كان يتم على حساب وقت المعلم، أي بعد انتهاء الدوام الرسمي، في حين ربط بعضهم ذلك مع مسألة انعدام الرضى الوظيفي، الناتج عن تعين بعضهم خارج مناطق سكناهم، والناتج كذلك عن اعتبارات اجتماعية أخرى، وهذا ما أكدته دراسة غزيوات (1997)، والتي أظهرت أن غالبية معلمي الاجتماعي ات في محافظة الكرك راضون عن عملهم بنسبة قليلة؛ وقد عزت الدراسة هذه النتيجة إلى تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم، والأعباء الثقيلة الملقاة

على عاتقه، وطول المنهاج، وعدم توفر الظروف الملائمة لأداء عملهم، جميعها أسباب جعلت نسبة الراضين عن عملهم من معلمي الدراسات الاجتماعية قليلة.

الأمر الآخر الناجم عن عدم المراعاة قد يعود إلى أن حضور معظم المعلمين للبرنامج كان إجبارياً، وليس وفق رغباتهم، وهذا ما أكدته دراسة محي الدين، (1990)، المشار إليه في (الحماحمى، 1999) والتي أكدت عدم وجود رغبة واضحة لدى المعلم في الاشتراك في برامج التدريب أثناء الخدمة.

وجاءت هذه الدراسة لتتفق مع ما أشارت إليه دراسة مقابلة (2000)، والتي تشير:

1. بعدم وجود حوافز مادية أو معنوية يقدمها البرنامج للمتدرب.
2. عدم مشاركة المتدربين في إعداد المادة التدريبية.
3. إن إشراك المتدرب في البرنامج كان إجبارياً، وليس وفق رغبته الشخصية.

كما جاءت دراسة محي الدين (1990) المشار إليه في (الحماحمى، 1999)، لتؤكد ذات النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والتي تشير أن ما يقارب (33%) من عينة الدراسة أقروا أن التدريب أثناء الخدمة ليس له أثر فعال في مساعدتهم على حل مشكلاتهم المدرسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

"ما درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا، في محافظات مديريات الجنوب من وجهة نظر المشرفين التربويين؟"

يظهر من خلال تقديرات المشرفين التربويين درجة رضا المشرفين التربويين لمدى مراعاة البرنامج التدريبي كانت عالية، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.368) وانحرافه المعياري (0.46) من حيث درجة مراعاة البرنامج التدريبي لحاجات المعلمين من وجهة نظرهم، وقد يكون هذا الرضا ناتجاً من دور المشرف التربوي التقيمي للمعلم، ورغبته في مواكبة كل ما هو حديث ومستجد حيث نجد في البرامج التدريبية استجابات كل ما هو جديد إذ يجد المشرف في البرامج التربوية

وسيلة تزود المعلم بكافة المهارات والاتجاهات التربوية من أجل الارتقاء بمستواه الأكاديمي والتربوي، ونقله من الأنماط والأساليب التقليدية القديمة في أساليب التدريس كالمحاضرة والتلقين إلى دور المرشد في عملية التعليم، لجعل الطالب محور العملية التربوية، وهدفها المنشور فهو بذلك يجد في البرامج التدريبية تغيير لأسلوب التعليم الذي يكفل تنمية روح النقد والاستقلال والإبداع لدى المتعلمين.

وتتفـق هـذه الدراسة مع نتائج دراسـة كل من الشلول (1999)، ورفـاع (1993)، وتختلف مع ما ذهب إليه المومني (1994).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

"هل تختلف درجة مراعاة البرنامج التدريبي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرات الجنوب باختلاف المقوم (المعلمين والمشرفين)؟".

وبالتدقيق الإحصائي في نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مراعاة البرنامج التدريبي لحاجات المدربين، فقد تبين أن هذا البرنامج التدريبي لم يلبي الحاجات التدريبية الفعلية للمتدربين من وجهة نظرهم وبعد استطلاع آراء المعلمين المتدربين فسرت الباحثة ذلك وردته للأسباب التالية:

أولاً: إن البرنامج التدريبي يعقد بعد انتهاء العمل الرسمي للمعلمين، أي على حساب وقت المعلم، وأكدت نتائج دراسة الفرا (1990) المشار إليه في (الحماحمى، 1999) بعدم مناسبة أوقات طرح البرنامج للمعلمين، فضلاً على عدم تضمن البرنامج حوافز مادية للمعلمين تشجعهم وترغبهم بالبرنامج، وهذا ما أكدته نتائج محي الدين (1990) المشار إليه في (الحماحمى، 1999)، بأن أهم معوقات برامج التدريب والإعداد أثناء الخدمة حسب رأي المعلمين والمعلمات عدم وجود مردود ملموس لهذه البرامج على العلاوات أو الترقيات، فضلاً عن عدم توفر المادة التدريبية بين يدي المدربين مما يعيق عملية الاستعداد المسبق لحضور البرامج التدريبية من قبل المعلمين.

وفي مجال الاستراتيجيات التربوية، لوحظ عدم ربط هذه الاستراتيجيات الحديثة في التربية والتعليم، بالمادة التدريبية- البرنامج التدريبي- وتنفيذها على

المحتوى الدراسي، مما يربك المعلم في توظيف هذه المادة داخل غرفة الصف، فأسلوب العصف الذهني، والتعلم التعاوني والاستقصاء والتفكير الناقد والتقويم التشخيصي وغيرها؛ تتطلب جهداً ووقتاً كافيين من المعلم، هذا إذا ما علمنا بتخصيص حصة واحدة لكل مبحث من مباحث الدراسات الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة حمدي الفرا (1990) والمشار إليه في (الحماحمى، 1999)، والتي جاء من أهم نتائجها عدم توفر ارتباط الزمان بالمحتوى، وأوجه النشاط والأساليب والوسائل.

إن تزاحم وكثرة البرامج التدريبية مرده حاجة الوزارة في التغيير والتطوير وانتقال هذا الأثر على المتدربين، ليس بالضرورة كما ترغب الوزارة، أي أن الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي في الميدان أو على المتدربين أنفسهم لا تخضع لبرامج متابعة ومراقبة لأداء المعلم من قبل الوزارة بشكل دوري، مما يجعل تقويم مثل هذه البرامج أمراً يحتاج إلى عناية ودقة من قبل الوزارة، وعلى سبيل المثال قامت وزارة التربية بطرح برنامج الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، وبرنامج التربية الحديثة، وبرنامج المهارات الأساسية، فهذه البرامج متعاقبة ولا يوجد فاصل زمني بينها، ومحتواها التدريبي يحتاج لكفاءة وقدرّة من المعلم، مما يؤثر سلباً على انتقال أثر المتدرب إلى داخل لغرفة الصفية.

ومن المآخذ على البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين كما رصدتها الباحثة أن المادة النظرية، المعطاة لهم، أُكتفيَ بتلقيها بأسلوب المشرفين، إذ كان المشرف المحور الأساسي في عملية التدريب، فضلاً عن غياب دور مديري المدارس كمشرفين فنيين مقيمين داخل المدرسة وانصرافه إلى الجوانب الإدارية مما يجعله بعيداً عن متابعة المعلمين لتقييم درجة تطبيقهم لمواضيع البرامج داخل الغرفة الصفية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة محي الدين (1990) المشار إليها في (الحماحمى، 1999) والتي بينت أن (50%) من المعلمين والمعلمات قد أوضحوا عدم اهتمام الإدارة المدرسية بشكل واضح بالدورات التدريبية التي تعقد لهم أثناء الخدمة.

وقد اتضح هذا الاتجاه للباحثة، فقد عبر عنه المتدربون سلبياً من خلال استجابتهم لفقرات الاستبانة المطبقة على مجتمع الدراسة.

في حين أظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين يبدون رضىً عن هذا البرنامج، وهذه مفارقة تستدعي الانتباه إليها، ومرد رضى المشرفين قد يكون عائداً لكون هذه البرامج تمثل نمواً مهنياً ومسلكياً وحلاً لمشكلات المعلم ومدير المدرسة، في آن واحد، وتواكب المستجدات التربوية المعاصرة باعتبار التغير سنة الحياة، ومن مظاهر الرضى الأخرى اعتبار المشرفين أن هذه البرامج وتعزز دور المعلم وتعتبر دوره مرشداً ومعاوناً ومسهلاً وملاحظاً للطلبة، بحيث يصبح الطالب محور العملية التربوية وهدفها المنشود.

والسبب الآخر لرضا المشرفين عن البرامج التدريبية هو تنوع محتوى هذه البرامج التدريبية وما تطرح من استراتيجيات تُدرب بطرق جديدة، تنقل المعلم من أسلوبه التقليدي القديم، إلى أسلوب حديث معاصر في التدريس. يراعي الخصائص النمائية والتعليمية لدى الطلبة، ويراعي الفروق الفردية عند التلاميذ.

ويعبر المشرفون يشكل مرضٍ كذلك من جانب مهم وهو رفد المجتمع بالكفاءات والطاقات الخلاقة عند تنفيذ مثل هذه البرامج، لارتباطها بحاجات المجتمع وتقدمه، وكونها أصدق تعبير عن تحقيق التوازن بين مخرجات التعليم وهذه الحاجات، وهذا محور الاقتصاد المعرفي الذي يتركز حول التنمية بالمعرفة.

ويرى المشرفون في البرامج التدريبية تعزيزاً للجهود التربوية المتصلة لتعمم التعلم وحلقة متصلة بما سبقها من جهود هادفة نحو التغيير المنشود، ومن الناحية النوعية أبدى المشرفون رضاهم عن البرنامج التدريبي كونه يحس نوعية التعلم في الأردن.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة رفاع (1993)، ودراسة الشلول (1999)، من حيث اختلاف تقديرات كل من المعلمين والمشرفين بالنسبة لدرجة مراعاة البرنامج التدريبي، في حين تختلف هذه النتائج مع ما توصل إليه المؤمني (1994) من وجود مراعاة للبرنامج التدريبي، من وجهة نظر المعلمين في مجال التخطيط.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

"هل تختلف درجة مراعاة البرنامج التدريسي للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في محافظات مديريات الجنوب، باختلاف (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتخصص)"؟.

يظهر بعد إجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والتخصص، والمؤهل العلمي. وكذلك التفاعلات بينهما بالنسبة للنوع الاجتماعي، قد يكون ذلك عائداً إلى أن جميع المعلمين والمعلمات الجدد، تعرضوا لنفس الخبرات التدريبية سواء قبل الخدمة، في الأعداد والتأهيل وأثناء الخدمة لذا لم تظهر أية فروق تعزى للنوع الاجتماعي، وهذا تتفق عليه نتائج دراسة عبابنة (1996) ودراسة الكردي (1998)، ودراسة الشلالفة (1995)، ودراسة مور وهانلي (1983 Moor & Hanly,)، ودراسة سلجر (Slaugher, 1988)، والتي تؤكد إلى أن جميع المعلمين ذوي الخبرة الجديدة حاجاتهم ومشكلاتهم متشابهة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الجمعة (1993).

أما بالنسبة للمؤهل العلمي، فقد يكون مرده إلى أن برامج التدريب والتأهيل قبل الخدمة تأخذ الطابع النظري بشكل عام وبالتالي عدم القدرة على التطبيق داخل الغرفة الصفية على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، والأمر الآخر قد يعود إلى ضعف التنسيق والتعاون، ما بين وزارة التربية والتعليم وما تطرحه من برامج تدريبية وما يتلقاه الطالب المعلم في الجامعات من مواد دراسية، وبالتالي انعدام التناغم بين أدوات التقويم والتأهيل بين الجامعات الرسمية، وزارة التربية والتعليم في الأردن.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشلالفة (1995)، ودراسة عبابنة (1996)، ودراسة محاسنة (2000)، ودراسة مور وهانلي (1983)، في حين اختلفت مع دراسة أمير بن (Amir Bin, 1993).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتخصص قد يعود كما ذكرت سابقاً، كون معلم التاريخ يقوم بتدريس ثلاث مباحث مجتمعة دون أن يكون متخصصاً في الجغرافيا والتربية الوطنية، وكذلك الحال بالنسبة لمعلم الجغرافيا،

ومعلم مجال اجتماعيات. وبالتالي القيام بتدريس مباحث غير مادة تخصصه قد تؤثر سلباً على المعلم أثناء تأديته لوظيفته مما يفسر انعدام الفروق في متغير التخصص..

وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه محاسنة (2000) والتي تشير إلى ضرورة التنسيق والتكامل بين إدارات التدريب والمؤسسات الأخرى، كالجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين.

2.5 التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. إعادة النظر في برامج تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة، للمرحلة الأساسية العليا، بحيث يتم تصميم هذه البرامج لتلبي الحاجات التدريسية الفعلية للمعلمين.
2. اختيار أوقات تدريب تناسب أوقات وظروف المتدربين المختلفة.
3. ضرورة تنويع الأساليب التدريبية بما يتناسب مع أهداف البرنامج وحاجات المتدربين والمستحدثان التقنية التربوية.
4. التقويم والمتابعة المستمرة للبرامج التدريبية من أجل الوقوف على المشكلات والمعوقات التي قد تحول دون تحقيقها لأهدافها ومعالجتها.

المراجع

أ. المراجع العربية:

باشات، أحمد إبراهيم. (1978). **أسس التدريب**، ط، دار النهضة العربية، القاهرة.

الجمعة، عوض مصطفى، (1993) **الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

جودة، سعادة، (1984)، **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين، بيروت.

الحبسي، صالح بن سلطان، (2001)، **الحاجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون أنفسهم في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحماحمي، محمد محمد، (1999)، **التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي**، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة.

الخطيب، أحمد، (1986)، **اتجاهات حديثة في التدريب**، ط1، مكتب التربية العربي دول الخليج العربي.

الخطيب، أحمد، الخطيب، رداح، (1986)، **التدريب والمدخلات- العمليات- المخرجات**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، اربد- عمان.

الخطيب، أحمد، الخطيب، رداح، (1997)، **الحقائب التدريبية**، ط1، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان.

الخطيب، أحمد، الخطيب، رداح، (2001)، **التدريب، المدخلات، العمليات، المخرجات**، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، اربد.

الخطيب، رداح، (1995)، تحديد الحاجات التدريبية، **مجلة كلية التربية**، أسيوط، 660-680.

درّة، عبد الباري، (1991)، تحديد الحاجات التدريبية، إطار نظري ومقترحات للتطوير، **رسالة المعلم**، عدد خاص بتدريب المعلمين العددان الأول والثاني، م (33)، ص21-27.

درة، عبد الباري والصباغ، زهير. (1991). تحديد الحاجات التدريبية، إطار نظري ومقترحات للتطوير، **رسالة المعلم**، بديل العددين (1، 2)، وزارة التربية والتعليم، عمان.

درة، عبد الباري، (1991)، تقييم البرامج التدريبية في ضوء المنحى المبني على نظرية النظم، **رسالة المعلم**، العددان (1، 2)، المجلد (32)، وزارة التربية والتعليم، عمان.

رفاع، سعيد محمد، (1993)، **تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية**، رسالة الخليج العربي، 13، (45) 53-80.

زاهر، محمد فوزي، (1990)، **الحاجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي**، تصور مفتوح، رابطة التربية الحديقة.

زيتون، عايش زيتون، (1994)، **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

سعادة، يوسف جعفر، (1985)، **الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية** ، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

الشلالفة، محمود نمر، (1995)، **الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون المديرون**، في مديرية عمان الكبرى الثانية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

الشلول، سليمان علي، (1999)، **الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في إقليم الجنوب**، رسالة ماجستير، الأردن.

الطعاني، حسن، (2002)، **التدريب، مفهومه، فعاليته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

طوقان، خالد، (2003)، **رسالة وزير التربية والتعليم المعلم الأردني**، رسالة المعلم، جملة تربوية شاملة، م (42) بديل العدديين الثاني والثالث.

عبابنة، صالح أحمد، (1996)، **الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء الجديدة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد.

العبد الرحمن، عبد الله محمد، (1994)، **حاجات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى التدريب كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في الأردن**، ملخصات رسائل الماجستير الجزء الأول، 353-354.

عبد الوهاب، علي محمد، (1981)، **التدريب والتطوير: مدخل عملي لفاعلية الأفراد والمنظمات**، معهد الإدارة العامة، الرياض.

غزيوات، محمد، (1997)، العوامل المؤثرة في مستوى رضا معلمي ومعلمات الاجتماعي ات في محافظة الكرك عن مهنتهم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (34)، 1-22.

قطيفان، عبد العزيز، (1994)، **مدى فاعلية البرنامج التدريبي في أداء المعلمين داخل غرفة الصف في مبحث الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

الكردي، محمد عجاج، (1998)، **الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في محافظة اربد**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد.

كلزة، مختار، رجب أحمد، وحسن علي (1987)، **المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق**، ط1، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة.

مؤتمن، منى عماد الدين، (2004)، **دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد والموفي**، رسالة المعلم، م (43)، ع (1).

محاسنة، ربا سليمان، (2000)، **تقييم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة (الدبلوم العام في التربية) في جامعة مؤته من وجهة نظر الطلبة الخريجين**، رسالة ماجستير، الكرك، جامعة مؤتة.

مرعي، توفيق، (1983)، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المقابلة، محمد قاسم، (2000)، **فاعلية البرنامج التدريبي للمعلمين من وجهة نظر المتدربين في محافظة اربد خلال الفترة 1993-1998**، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق.

المومني، عاطف، (1994)، **فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

النهار، تيسير وزملاءه، (1992)، **دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، المركز الوطني للبحث والتطوير، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (1997)، **دليل المعلم للصف الثامن**، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.

وزارة التربية والتعليم، (1997)، **دليل المعلم للصف العاشر**، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.

وزارة التربية والتعليم، (2003)، **إدارة المناهج والكتب المدرسية، الإطار العام للمناهج والتقويم**، الأردن.

وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجامعات الأردنية، (2003)، **التقرير الختامي لمؤتمر إعداد وتدريب المعلمين، نحو نهج جديد لإعداد المعلم المميز في عصر الاقتصاد المعرفي**، عمان، الأردن.

ياغي، محمد عبد الفتاح، (1993)، **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، دار الزهران، عمان – الأردن.

ب. المراجع الأجنبية:

Amir Bin, S.M (1993) **Inservice Training Needs Assessment of Malaysian Secondary School Teachers** CE,D,D, The university of Michingan, (1993). DAI 54 (31,46,4-A).

Ingersoll, G.M. Jackson, I. Hand Walden, I.D. (1975). **"Teaching Training need"** Conditions and Materials: Preliminary Survey of

Inscrvice Education (National Center for Improvement of Education System).

Kufman, Roger. (1982), **Needs Assessments Concepts and Application,** San Diego, University Associates Inc.

Kufman, R. (1987), **A needs Assessments primer**, Training and Development Journal, 78-83.

Kenneth, J. Moffitt, K. and Isken, J. (1979). **Training and Coaching Beginning Teachers**: an antidote to reality shock, Educational leadership, V. 34-36.

Larsen Sara Jean. (1998). **The Effectiveness of Teacher Induction Programs in Improving the Communication Management and Socialization Skills of New Teachers**. Dissertation Abstract International 58/10.P.3822.

Moore, K,D. and Hanley, P,E. (1982). **An Identification of Elementary Teacher Needs,** "An American Educational Research Journal, Vol 19 no.1, p.137.

Robinson, X (1985). **A hand book of training Management,** Kogan Page LTD, 2nd Edition London, 12.

Slaugher, S.F. Expernenced New Teachers. (1988). **Where and what support do they need.** (EDD, Dissertation University of Maryland, DAT, 49 (8).

White, L. (1991). **A study of professional Needs as Perceived by Oklahoma Middle- Level science Teachers** (Doctoral Dissertation Oklahoma state- university, DAI 51 (10) 3377-A.

الملحق (أ)

الأداة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور:.........................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى (تقويم البرنامج التدريبي لمعلمي الدراسات الإجتماعية للمرحلة الأساسية العليا، في محافظات الجنوب، من وجهة نظر المعلمين و مشرفيهم) وذلك إستكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج والأساليب.

ولهذه الغاية قامت الباحثة بوضع قائمة للحاجات التدريبية لمعلمي الدراسات الإجتماعية، وذلك للتعرف على درجة مراعاة البرنامج لتلك الحاجات.

ونظراً لما تتمتعون به من أمانه علمية ومكانة تربوية، أرجو التكرم بالنظر في صدق محتوى هذه الأداة من حيث :-

- مناسبة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه.
- دقة الصياغة اللغوية.
- أية إقتراحات ترونها مناسبة.

شاكرة حسن تعاونكم

الباحثة

رجاء حمزة رضوان

المجالات	الفقرات	دقة الصياغة		مناسبة الفقرات للمجال		المجال البديل	ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة		
	١. إكتساب مهارة إعداد الخطة اليومية.						
	٢. إكتساب مهارة إعداد الخطة الفصلية.						
مجال التخطيط	٣. صياغة الأهداف بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.						
	٤. التنوع والشمول في وضع الأهداف: (وجدانية ، معرفية، ...إلخ)، (تذكر تطبيق ...تقويم)						
	٥. تهيئة البيئة الصفية.						
	٦. التمهيد للدرس بطريقة مناسبة.						
	٧. إختيار طريقة التدريس المناسبة لأهداف الدرس.						
	٨. إثارة دافعية الطلبة.						
	٩. عرض الأفكار بصورة منظمة و واضحة.						
	١٠.التنوع في أساليب التدريس.						
	١١.إستثمار و إدارة الوقت.						
	١٢.تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.						
	١٣.مراعات الفروق الفردية بين الطلبة.						
	١٤.توظيف البيئة المحلية كمثير للتدريس.						
	١٥.إبراز الجانب التطبيقي للمادة.						
	١٦.إعداد وإستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية.						
	١٧.ربط الدرس بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمي.						
	١٨.إكتساب مهارة تحليل محتوى وحدة دراسية إلى ما تتضمنه من: (حقائق، مفاهيم، تعميمات...إلخ)						
	١٩.تحديد دور كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية.						
	٢٠.الإلمام بالأسس والخطوط العريضة لمنهاج الدراسات الإجتماعية.						
	٢١.وضع خطة لمعالجة نواحي الضعف لدى الطلبة.						

المجالات	الفقرات	دقة الصياغة: مناسبة	دقة الصياغة: غير مناسبة	مناسبة للفقرات للمجال: مناسبة	مناسبة للفقرات للمجال: غير مناسبة	المجال البديل	ملاحظات
المجال الثاني مجال الإدارة الصفية	٢٢.تطبيق قواعد الإنضباط المدرسي بعيداً عن العقاب النفسي والجسدي.						
	٢٣.المحافظة على الهدوء في المواقف المثيرة داخل غرفة الصف.						
	٢٤.إستخدام أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة.						
	٢٥.معاملة الطلبة بعدل.						
	٢٦.تقبل مشاعر الطلبة وأفكارهم.						
	٢٧.إشراك الطلبة في إدارة الصف.						
	٢٨.تشخيص مشكلات الطلبة والمشاركة في حلها.						
	٢٩.مساعدة الطلبة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة التربية الإجتماعية والوطنية.						
	٣٠.التعامل مع الطلاب بديمقراطية داخل غرفة الصف.						
	٣١.تنمية روح التنافس الإيجابي لدى الطلبة.						
	٣٢.تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم وإحترام آراء الآخرين.						
	٣٣.التعامل مع المواقف الصفية المحرجة بكياسة ولباقة.						
	٣٤.إدارة الصف بطريقة ديمقراطية.						
	٣٥.تهيئة بيئة مادية مناسبة للموقف التعليمي (غرفة الصف، مكتبة ...إلخ).						

المجالات	الفقرات	دقة الصياغة: مناسبة	دقة الصياغة: غير مناسبة	مناسبة للفقرات للمجال: مناسبة	مناسبة للفقرات للمجال: غير مناسبة	المجال البديل	ملاحظات
المجال الثالث: بناء الإختبارات	٣٦.اكتساب مهارة بناء الإختبارات التحصيلية.						
	٣٧. قياس وتقويم عمليات التفكير العليا: (تحليل، تقويم،تركيب)						
	٣٨.تحليل نتائج الإختبارات الشهرية والفصلية.						
	٣٩.قياس مدى صدق الإختبارات التي تقيس نتائج التعلم باستخدام طرق إحصائية بسيطة.						
	٤٠.طرح أسئلة ذات مستويات تفكيرية مختلفة.						
	٤١.مراعاة خصائص المتعلمين عند وضع فقرات الإختبار.						

المجالات	الفقرات	دقة الصياغة: مناسبة	دقة الصياغة: غير مناسبة	مناسبة الفقرات للمجال: مناسبة	مناسبة الفقرات للمجال: غير مناسبة	المجال البديل	ملاحظات
المجال الرابع أساليب وأنشطة متنوعة	٤٢. اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس						
	٤٣. مراعاة خبرات الطلبة السابقة في تنظيم التعلم الجديد						
	٤٤. اكتساب المعرفة بطرق الربط بين احداث الماضي واحداث الحاضر						
	٥٥. اكتساب المعرفة النظرية الكامنة لتنفيذ خطوات الدرس						
	٥٦. اكتساب المعرفة بطرق الربط بين الحوادث التاريخية والمواقع الجغرافية						
	٥٧. اكتساب المعرفة اللازمة لأستخدام طريقة التعلم الذاتي للطلبة						
	٥٨. توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة (تلفاز ،فيديو ،بروجكتر،...)						
	٥٩. اكتساب المهارات اللازمة لأستخدام طريقة الاستقصاء في التدريس						
	٦٠. اكتسار المعرفة الكافية لتنفيذ استراجيات تدريس المفهوم						
	٦١. تشجيع الطلاب على استخدام اسلوب المشكلة واصدار القرار						
	٦٢. استخدام الاحداث الجارية كمصدر من مصادر تعلم التاريخ والتربية والوطنية						
	٦٣. استخدام اللغة الواضحة التي تناسبة مستويات الطلبة						
	٦٤. استخدام مهارات التدريس بالنشاطات للصفوف المجمعة						
	٦٥.توظيف المواد المتوفرة في البيئة المحلية توظيفا فاعلا كمصدر من مصادر لتعلم الدراسات الاجتماعية						
	٦٦. تدرج بتعلم الدراسات الاجتماعية من السهل إلى الصعب ومن المحسوس للمجرد						
	٦٧. استغلال الرحلات والزيارات كمصدر من مصادر التعلم						
	٦٨. اكسار الطلاب المقدرة على ربط المفاهيم مع بعضها لتشكيل تعميمات						
	٦٩. تدريس بنظام المجموعات بفاعلية						
	٧٠. استخدام الدراما واللعب وتقمص الشخصية كمصدر من مصادر التعلم						
	٧١. استخدام اسئلة الدروس والجداول والاشكال والرسوم كمصدر من مصادر التعلم						
	٧٢. اكتساب المعرفة بربط التعليم بحياة التلاميذ						
	٧٣. اكتساب المعرفة لكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس لقيم والاتجاهات						

	٧٤. استخدام الاطالس بفعالية داخل الصف كمصدر من مصادر التعلم						
	٧٥. اكتساب مهارة استراتيجيات البحث العلمي						
	٧٦. استخدام المكتبة كمصدر من مصادر التعلم						
	٧٧. عمل مجسمات لمواقع ومعارك تاريخية بأستخدام مواد اولية بسيطة كالجبس والاسفنج						
	٧٨. توزيع زمن الحصة الصفية توزيعا عادلا على الاجراءات التطبيقية لتحقيق الاهداف						
	٧٩. استخدام الظواهر الطبيعية الجغرافية في البيئة التعليمية كمصدر من مصادر تعلم الجغرافيا						
	٨٠. استخدام الاسئلة السابرة						

المجالات	الفقرات	دقة الصياغة		مناسبة الفقرات للمجال		المجال البديل	ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة		
المجال الخامس: التقويم	٨١. تنويع التقويم ما بين الاسئلة الموضوعية والمقالية والاستنتاجية						
	٨٢. بناء ادوات تقويم متنوعة تناسب الاهداف						
	٨٣. استخدام التقويم التكويني اثناء الحصة والتقويم الختامي في نهاية الحصة						
	٨٤. مراعاة استمرارية التقويم						
	٨٥. اشراك اولياء الامور في عملية التقويم						
	٨٦. عدم التركيز في عملية التقويم على الجوانب المعرفية فقط						
	٨٧. التنويع في ادوات ووسائل التقويم						
	٨٨. تطبيق الاختبار بشكل جيد						
	٨٩. استخدام التقويم الذاتي						
	٩٠. الاستفادة من نتائج الاختبار في تحسين تعلم الطلبة						

اية اقتراحات اخرى ترونها مناسبة

ملحق (ب)

الاستبانة بصورتها النهائية للمشرفين

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المشرف / أختي المشرفة

بعد التحية:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (دراسة تقويمية للبرنامج التدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا،في محافظات الجنوب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول درجة الماجستير، في المناهج والتدريس، من جامعة مؤتة.

لهذا تم بناء استبيان مكون من (79 فقرة) تصف كل منها حاجة تدريبية واحدة. وأمام كل فقرة سلم مكون من شقين:

الشق الأول: يمثل تقديرك لدرجة الاحتياج التدريبي (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً).

والشق الثاني: يمثل تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج للحاجات التدريبية، (درجة عالية جداً، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة منخفضة، درجة منخفضة جدا).

ونظراً لما تتمتعون به من أمانة علمية، ومكانة تربوية رفيعة، فإنني على ثقة بأنكم ستجيبون بكل دقة وموضوعية على فقرات الاستبانه. مؤكداً لك أن معلومات هذه الدراسة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

لذا أرجوا تعبئة المعلومات العامة أولا. ثم قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانه، ووضع إشارة (×) في المربع الذي يمثل درجة الاحتياج الفعلي، وإشارة (×) أيضاً في المربع الذي يمثل درجة مراعاة البرنامج لتلك الحاجة.

كما هو في المثال التالي:

الرقم	الحاجات التدريبية	درجة الاحتياج التدريبي					درجة مراعاة البرنامج للحاجات التدريبية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	مجال التخطيط	×							×		
.1	اكتساب مهارة إعداد الخطة الفصلية.										

أولا: مجال التخطيط

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(1	الإلمام بالأسس والخطوط العريضة لمنهاج الدراسات الاجتماعية.										
(2	اكتساب مهارة تحليل وحدة دراسية الى ما تتضمنه من (حقائق،مفاهيم ،تعميمات....الخ)										
(3	اكتساب مهارة اعداد الخطة الفصلية.										
(4	اكتساب مهارة اعداد الخطةاليوميه.										
(5	صياغة الاهداف بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة القياس										
(6	التنوع في وضع الأهداف (وجدانية، مهاري/حركي، معرفي)، (تذكر، تطبيق....تقويم)										
(7	التمهيد للدرس بطريقة مناسبة.										
(8	اختيار طريقة التدريس المناسبة لأهداف الدرس										
	تهيئة البيئة الصفية										
(9	إثارة دافعية الطلبة.										
(10	عرض الأفكار بصورة منظمة وواضحة.										
(11	التنوع في أساليب التدريس.										
(12	استثمار وإدارة الوقت.										
(13	تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.										
(14	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.										
(15	توظيف البيئة المحلية كمثير للتدريس.										
(16	إبراز الجانب التطبيقي للمادة.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(17	إعداد واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية.										
(18	ربط الدرس بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمي.										
(19	تحديد دور كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية.										
(20	وضع خطة لمعالة نواحي الضعف لدى الطلبة.										

ثانياً : مجال الإدارة الصفية

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(21	تطبيق قواعد الانضباط المدرسي بعيداً عن العقاب النفسي والجسدي.										
(22	المحافظة على الهدوء في المواقف المثيرة داخل غرف الصف.										
(23	استخدام أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة.										
(24	معاملة الطلبة بعدل.										
(25	تقبل مشاعر الطلبة وأفكارهم.										
(26	إشراك الطلبة في إدارة الصف.										
(27	تشخيص مشكلات الطلبة والمشاركة في حلها.										
(28	امتلاك القدرة على تنظيم الموقف التعليمي التعلمي بفعالية										
(29	التعامل مع الطلاب بديمقراطية داخل غرفة الصف.										
(30	تنمية روح التنافس الإيجابي لدى الطلبة.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(31	تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم واحترام آراء الآخرين.										
(32	التعامل مع المواقف الصفية المحرجة بكياسة ولباقة.										
(33	تهيئة بيئة مادية مناسبة للموقف التعليمي (غرفة الصف، مكتبة. . الخ).										

ثالثاً : مجال استراتيجيات وأساليب التدريس

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(34	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.										
(35	مراعاة خبرات الطلبة السابقة في تنظيم التعلم الجديد.										
(36	اكتساب المعرفة بطرق الربط بين أحداث الماضي وأحداث الحاضر.										
(37	اكتساب المعرفة بطرق الربط بين الحوادث التاريخية والمواقع الجغرافية.										
(38	اكتساب المعرفة اللازمة لاستخدام طريقة التعلم الذاتي للطلبة.										
(39	توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة والأوساط المتعددة Multi Media).										
(40	اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام طريقة الاستقصاء في التدريس.										
(41	استخدام الأسئلة السابرة.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
42)	اكتساب المعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس المفهوم.										
43)	تشجيع الطلاب على استخدام أسلوب المشكلة وإصدار القرار.										
44)	استخدام الأحداث الجارية كمصدر من مصادر تعلم التاريخ والتربية والوطنية.										
45)	استخدام اللغة الواضحة التي تناسب مستويات الطلبة.										
46)	استخدام مهارات التدريس بالنشاطات للصفوف الجامعة.										
47)	توظيف المواد المتوفرة في البيئة المحلية توظيفاً فاعلاً كمصدر من مصادر التعلم للدراسات الاجتماعية.										
48)	التدرج بتعلم الدراسات الاجتماعية من السهل إلى الصعب ومن المحسوس للمجرد										
49)	استغلال الرحلات ولزيارات كمصدر من مصادر التعلم										
50)	اكتساب الطلاب المقدرّة على ربط المفاهيم مع بعضها لتشكيل تعميمات.										
51)	تدريس بنظام المجموعات بفاعلية.										
52)	استخدام الدراما واللعب وتقمص الشخصية كمصدر من مصادر التعلم.										
53)	استخدام أسئلة الدروس والجداول والأشكال والرسوم كمصدر من مصادر التعلم.										
54)	اكتساب المعرفة بربط التعليم بحياة التلاميذ لاكتساب مهارات حياتية.										
55)	اكتساب المعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس القيم والاتجاهات.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(56)	استخدام الأطالس بفعالية داخل الصف كمصدر من مصادر التعلم										
(57)	اكتساب مهارة استراتيجيات البحث العلمي.										
(58)	استخدام المكتبة كمصدر من مصادر التعلم.										
(59)	عمل مجسات لمواقع ومعارك تاريخية باستخدام مواد أولية بسيطة كالجبس والاسفنج										
(60)	توزيع زمن الحصة الصفية توزيعاً عادلاً على الإجراءات التطبيقية لتحقيق الأهداف.										
(61)	استخدام الظواهر الطبيعية الجغرافية في البيئة التعليمية كمصدر من مصادر تعلم الجغرافيا										

رابعاً : مجال التقويم:

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(62)	اكتساب مهارة بناء الاختبارات الحصيلية.										
(63)	قياس وتقويم عمليات التفكير العليا: (تحليل، تقويم، تركيب).										
(64)	تحليل نتائج الاختبارات الشهري والفصلية.										
(65)	قياس مدى صدق الاختبارات التي تقيس نتائج التعلم باستخدام طرق إحصائية بسيطة.										
(66)	طرح أسئلة ذات مستويات تفكيرية مختلفة.										
(67)	مراعاة خصائص المتعلمين عند وضع فقرات الاختبار.										
(68)	تنويع التقويم ما بين الأسئلة الموضوعية والمقالية والاستنتاجية.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(69	الوقوف على المعرفة السابقة للمتعلمين (أمتحان قبلي).										
(70	بناء أدوات تقويم متنوعة تناسب الأهداف.										
(71	استخدام التقويم التكويني أثناء الحصة والتقويم الختامي في نهاية الحصة.										
(72	مراعاة استمرارية التقويم خلال عملية التدريس										
(73	إشراك أولياء الأمور في عملية التقويم.										
(74	عدم التركيز في عملية التقويم على الجوانب المعرفية فقط.										
(75	استخدام استراتيجيات تقويمية كالملاحظة، قوائم الرصد، ....الخ.										
(76	استخدام أدوات تقويم تتسق وأنماط تعلم الطلبة Learning Style										
(77	تطبيق الاختبار بشكل جيد.										
(78	استخدام التقويم الذاتي.										
(79	الاستفادة من نتائج الاختبار في تحسين تعلم الطلبة.										

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

رجاء حمزة رضوان

الملحق (ج)

الاستبانة بصورتها النهائية للمعلمين

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة

بعد التحية

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان (دراسة تقويمية للبرنامج التدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا،في محافظات الجنوب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين) وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير،في المناهج والأساليب،من جامعة مؤتة.

لهذا تتم بناء استبيان مكون من (79 فقرة) تصف كل منها حاجة تدريبية واحدة. وأمام كل فقرة سلم مكون من شقين:

الشق الأول: يمثل درجة الاحتياج التدريبي الفعلي (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة،درجة قليلة،درجة قليلة جدا).

الشق الثاني: يمثل درجة مراعاة البرنامج لتلك الحاجة، (درجة عالية جداً، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة منخفضة، درجة منخفضة جدا).

ونظراً لما تتمتعون به من أمانة علمية، ومكانة تربوية رفيعة، فإنني على ثقة بأنكم ستجيبون بكل دقة وموضوعية على فقرات الاستبانه. مؤكداً لك أن معلومات هذه الدراسة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

لذا أرجوا تعبئة المعلومات العامة أولا. ثم قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانه، ووضع إشارة (x) في المربع الذي يمثل درجة الاحتياج الفعلي، وإشارة (x) أيضاً، في المربع الذي يمثل درجة مراعاة البرنامج لتلك الحاجة. كما هو في المثال التالي:

الرقم	الحاجات التدريبية	درجة الاحتياج التدريبي					درجة مراعاة البرنامج للحاجات التدريبية				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
	مجال التخطيط	X							X		
.1	اكتساب مهارة إعداد الخطة الفصلية.										

الجزء الأول: معلومات عامة:

1) النوع الاجتماعي : ☐ ذكر ☐ أنثى

2) المؤهل العلمي:

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس+ دبلوم ☐ ماجستير فأكثر

3) التخصص:

☐ م.م اجتماعيات ☐ غير ذلك ☐ تاريخ ☐ جغرافيا

الجزء الثاني: أولا: مجال التخطيط

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(1	الإلمام بالأسس والخطوط العريضة لمنهاج الدراسات الاجتماعية.										
(2	اكتساب مهارة تحليل وحدة دراسية الى ما تتضمنه من (حقائق،مفاهيم ،تعميمات....الخ)										
(3	اكتساب مهارة اعداد الخطة الفصلية.										
(4	اكتساب مهارة اعداد الخطةاليوميه.										
(5	صياغة الاهداف بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة القياس										
(6	التنوع في وضع الأهداف (وجدانية، مهاري/حركي، معرفي)، (تذكر، تطبيق....تقويم)										
(7	التمهيد للدرس بطريقة مناسبة.										
(8	اختيار طريقة التدريس المناسبة لأهداف الدرس										
	تهيئة البيئة الصفية										
(9	إثارة دافعية الطلبة.										
(10	عرض الأفكار بصورة منظمة وواضحة.										
(11	التنوع في أساليب التدريس.										
(12	استثمار وإدارة الوقت.										
(13	تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.										
(14	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.										
(15	توظيف البيئة المحلية كمثير للتدريس.										
(16	إبراز الجانب التطبيقي للمادة.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(17)	إعداد واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية.										
(18)	ربط الدرس بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمي.										
(19)	تحديد دور كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية.										
(20)	وضع خطة لمعالة نواحي الضعف لدى الطلبة.										

ثانياً : مجال الإدارة الصفية

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(21)	تطبيق قواعد الانضباط المدرسي بعيداً عن العقاب النفسي والجسدي.										
(22)	المحافظة على الهدوء في المواقف المثيرة داخل غرف الصف.										
(23)	استخدام أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة.										
(24)	معاملة الطلبة بعدل.										
(25)	تقبل مشاعر الطلبة وأفكارهم.										
(26)	إشراك الطلبة في إدارة الصف.										
(27)	تشخيص مشكلات الطلبة والمشاركة في حلها.										
(28)	امتلاك القدرة على تنظيم الموقف التعليمي التعلمي بفعالية										
(29)	التعامل مع الطلاب بديمقراطية داخل غرفة الصف.										
(30)	تنمية روح التنافس الإيجابي لدى الطلبة.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(31	تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم واحترام آراء الآخرين.										
(32	التعامل مع المواقف الصفية المحرجة بكياسة ولباقة.										
(33	تهيئة بيئة مادية مناسبة للموقف التعليمي (غرفة الصف، مكتبة. . الخ).										

ثالثاً : مجال استراتيجيات وأساليب التدريس

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(34	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.										
(35	مراعاة خبرات الطلبة السابقة في تنظيم التعلم الجديد.										
(36	اكتساب المعرفة بطرق الربط بين أحداث الماضي وأحداث الحاضر.										
(37	اكتساب المعرفة بطرق الربط بين الحوادث التاريخية والمواقع الجغرافية.										
(38	اكتساب المعرفة اللازمة لاستخدام طريقة التعلم الذاتي للطلبة.										
(39	توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة والأوساط المتعددة Multi Media).										
(40	اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام طريقة الاستقصاء في التدريس.										
(41	استخدام الأسئلة السابرة.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدَرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(42	اكتساب المعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس المفهوم.										
(43	تشجيع الطلاب على استخدام أسلوب المشكلة وإصدار القرار.										
(44	استخدام الأحداث الجارية كمصدر من مصادر تعلم التاريخ والتربية والوطنية.										
(45	استخدام اللغة الواضحة التي تناسب مستويات الطلبة.										
(46	استخدام مهارات التدريس بالنشاطات للصفوف المالجمعة.										
(47	توظيف المواد المتوفرة في البيئة المحلية توظيفاً فاعلاً كمصدر من مصادر التعلم للدراسات الاجتماعية.										
(48	التدرج بتعلم الدراسات الاجتماعية من السهل إلى الصعب ومن المحسوس للمجرد										
(49	استغلال الرحلات ولزيارات كمصدر من مصادر التعلم										
(50	اكتساب الطلاب المقدرّة على ربط المفاهيم مع بعضها لتشكيل تعميمات.										
(51	تدريس بنظام المجموعات بفاعلية.										
(52	استخدام الدراما واللعب وتقمص الشخصية كمصدر من مصادر التعلم.										
(53	استخدام أسئلة الدروس والجداول والأشكال والرسوم كمصدر من مصادر التعلم.										
(54	اكتساب المعرفة بربط التعليم بحياة التلاميذ لاكتساب مهارات حياتية.										
(55	اكتساب المعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس القيم والاتجاهات.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(56	استخدام الأطالس بفعالية داخل الصف كمصدر من مصادر التعلم										
(57	اكتساب مهارة استراتيجيات البحث العلمي.										
(58	استخدام المكتبة كمصدر من مصادر التعلم.										
(59	عمل مجسات لمواقع ومعارك تاريخية باستخدام مواد أولية بسيطة كالجبس والاسفنج										
(60	توزيع زمن الحصة الصفية توزيعاً عادلاً على الإجراءات التطبيقية لتحقيق الأهداف.										
(61	استخدام الظواهر الطبيعية الجغرافية في البيئة التعليمية كمصدر من مصادر تعلم الجغرافيا										

رابعاً : مجال التقويم:

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(62	اكتساب مهارة بناء الاختبارات الحصيلية.										
(63	قياس وتقويم عمليات التفكير العليا: (تحليل، تقويم، تركيب).										
(64	تحليل نتائج الاختبارات الشهري والفصلية.										
(65	قياس مدى صدق الاختبارات التي تقيس نتائج التعلم باستخدام طرق إحصائية بسيطة.										
(66	طرح أسئلة ذات مستويات تفكيرية مختلفة.										
(67	مراعاة خصائص المتعلمين عند وضع فقرات الاختبار.										
(68	تنويع التقويم ما بين الأسئلة الموضوعية والمقالية والاستنتاجية.										

الرقم	الحاجات التدريبية	تقديرك لدرجة الحاجات التدريبية للمعلمين					تقديرك لدرجة مراعاة البرنامج لحاجات المعلمين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
(69)	الوقوف على المعرفة السابقة للمتعلمين (أمتحان قبلي).										
(70)	بناء أدوات تقويم متنوعة تناسب الأهداف.										
(71)	استخدام التقويم التكويني أثناء الحصة والتقويم الختامي في نهاية الحصة.										
(72)	مراعاة استمرارية التقويم خلال عملية التدريس										
(73)	إشراك أولياء الأمور في عملية التقويم.										
(74)	عدم التركيز في عملية التقويم على الجوانب المعرفية فقط.										
(75)	استخدام استراتيجيات تقويمية كالملاحظة، قوائم الرصد، ....الخ.										
(76)	استخدام أدوات تقويم تتسق وأنماط تعلم الطلبة Learning Style										
(77)	تطبيق الاختبار بشكل جيد.										
(78)	استخدام التقويم الذاتي.										
(79)	الاستفادة من نتائج الاختبار في تحسين تعلم الطلبة.										

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

رجاء حمزة رضوان